ÉTUDE NATIONALE
SUR LES PROGRAMMES
DE FRANÇAIS DE BASE

Syllabus
CULTURE

Clarence LeBlanc
Claudine Courtel
Pierre Trescases

M

ÉTUDE NATIONALE
SUR LES PROGRAMMES
DE FRANÇAIS DE BASE

LE SYLLABUS CULTURE

91-03567/

Le Rapport final est composé des publications suivantes :

LeBLANC, Raymond, Étude nationale sur les programmes de français de base - Rapport synthèse
OU
LeBLANC, Raymond, National Core French Study - A Synthesis

PAINCHAUD, Gisèle, Étude nationale sur les programmes de français de base - Le syllabus langue

TREMBLAY, Roger, DUPLANTIE, Monique, HUOT TREMBLAY, Diane, National Core French Study - The Communicative/ Experiential Syllabus

LeBLANC, Clarence, COURTEL, Claudine, TRESCASES, Pierre, Étude nationale sur les programmes de français de base - Le syllabus culture

HÉBERT, Yvonne, Étude nationale sur les programmes de français de base - Le syllabus formation langagière générale

HARLEY, Birgit, D'ANGLEJAN, Alison, SHAPSON, Stan, National Core French Study - The Evaluation Syllabus

ÉTUDE NATIONALE
SUR LES PROGRAMMES
DE FRANÇAIS DE BASE

LE SYLLABUS CULTURE

Clarence LeBlanc
Claudine Courtel
Pierre Trescases

Association canadienne des professeurs de langues secondes
+
M
EDITEUR

DONNÉES DE
CATALOGAGE
AVANT
PUBLICATION
(CANADA)

LeBlanc, Clarence
Le syllabus culture

En tête du titre:
Étude nationale sur les programmes
de français de base.
ISBN 0-921238-14-2

1. Français (Langue)--Étude et enseignement
2. Diffusion culturelle--Étude et enseignement--Canada.
I. Courtel, Claudine, 1943-
II. Trescases, Pierre
III. Association canadienne des professeurs de langues secondes.
Étude nationale sur les programmes de français de base.
IV. Titre.

PC2068.C3L33 1990 448.2'4'071071 C90-090556-5

REMERCIEMENTS

Les participants à l'Étude nationale sur les programmes de français de base désirent exprimer leur vive gratitude au Secrétariat d'État pour l'appui financier et moral reçu pendant la période de planification et les quatre années de l'Étude. Ils souhaitent aussi remercier très sincèrement l'Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS) qui, en parrainant le projet, a donné à tous les intervenants l'occasion de travailler et d'apprendre ensemble.

MAQUETTE
Jean-Paul Morisset

MISE EN PAGES
Nicole Pigeon

© Raymond LeBlanc, Ottawa, 1990

ISBN 0-921238-14-2
Imprimé au Canada/Printed in Canada

Ce syllabus
est respectueusement dédié
à la mémoire de
H.H. (David) Stern,
l'âme de la présente étude.

TABLE DES MATIÈRES

A Summary xi
Avant-propos xviii

Chapitre 1 Fondements du programme culturel 1

Chapitre 2 État bibliographique de la question 9

Chapitre 3 Objectifs généraux du syllabus 19

Chapitre 4 Contenus culturels 23

Chapitre 5 Organisation et progression des contenus culturels : la spirale 61

Chapitre 6 Approches 65

Chapitre 7 L'évaluation 105

Chapitre 8 L'intégration 108

Chapitre 9 La formation 111

Bibliographie 114

THE CULTURE SYLLABUS: A SUMMARY

General Context

More and more parents, educators, and students realize that French as a second language is taught in Canada for very important social, economic, and political, as well as educational reasons. That is the context of the case for an integrated cultural component within the Core French curriculum as made so persuasively by Stern (1983).

While the need for the cultural dimension of FSL is widely accepted in the abstract, it is not always fully realized in practice. The problem of selecting from the virtually infinite number of cultural phenomena those aspects which are essential to an understanding of "les francophones" is a daunting one. Nonetheless, daunting or not, the task was accepted by the Culture Syllabus Task Group so that student be given the opportunity to complete their schooling with the knowledge and skills necessary to function competently in Canada's socio-linguistic context. It now would remain for the provinces to adapt the proposed conceptual framework according to their needs and circumstances.

Content

The Culture Syllabus Report follows the format adopted by the NCFS project. It consists of nine chapters: 1) Definition and rationale; 2) Review of literature and current practice;

3) General objectives; 4) Proposed cultural content; 5) Scope and sequence; 6) Teaching approaches; 7) Notes on eveluating the culture syllabus; 8) Notes on integrating the culture syllabus; 9) Notes on the implications for teachers training.

The first chapter tries to answer the question: "What is "francophone culture" and why should it be part of a Core French program?" We adopted an anthropological and sociological definition of culture:

> Culture is the general context and way of life. It is the behaviours and beliefs of a community of people whose history, geography, institutions, and commonalities are distinct and distinguish them to a greater of lesser degree from all other groups (Trescases).

Thus, culture as it applies to French Canadians is focused on the present. It is the culture of situation, that of a linguistic and cultural minority at once threatened and seduced by strong assimilative forces. As to whether or not it should be taught in a French program, references abound concerning the intimate link between language and culture and the effects it has at all levels of communication. Cultural knowledge is a basic requirement to successful communication.

The review of literature examines a number of sources both from Canada and abroad either in published or non published form. One can easily detect there a slowly emerging consensus concerning the importance of culture in FSL. The chapter also contains data from a national survey on the topic conducted by Scand (O.I.S.E.) with the valuable assistance of the Provincial Representatives which concludes that, although a number of cultural activities are part of provincial programs, there is in fact considerable diversity and an urgent need for more and better integrated materials.

The third chapter deals with the general objectives of culture teaching in Core French. It is important to note that the proposed objectives form part of an overall view of Canadian education and of the total Core French program. They are not in competition with the objectives of other syllabuses but rather complementary to them.

Objective 1: To sensitize pupils to francophone culture.

To sensitize, i.e. to foster awareness of the existence of the French fact in Canda and elsewhere. That implies knowing the basic, relevant, and interesting facts about it, both as to similarities and differences. Cultural contents must convey a sense of the modern everyday life of French-Canadians and the major issues they care about. This does not imply "love" nor "assimilation". Canada is still, however, in the process of defining itself and

forming one's attitudes from a base of sound and accurate knowledge is bound to be preferable to ignorance and isolation both in the short and the long run.

Objective 2: To prepare the students to be more comfortable and effective within Canadian bilingualism.

The phenomenal socio-political changes in Canada alluded to earlier have wrought important changes in the everyday commerce in this country. While Canada is still far from being a true bilingual country, more and more businesses find it advantageous to have bilingual employees. Ambitious politicians accept bilingualism as a requisite. Unilingual anglophones are not always comfortable in a number of work and social circumstances. And while relatively few students will become fluently bilingual, there are linguistic and cultural "comfort zones" that a good Core French program is capable of providing.

Objective 3: To broaden the cultural horizons of pupils.

The schools must be concerned with opening pupil's minds. Many reports have suggested that one critical element of a truly educated person is and opening to differences. And there is also an added value to this opening since awareness and appreciation of one's own culture can be enhanced by a certain distancing that the study of differences between cultures will provide.

Objective 4: To improve the efficiency of the language teaching.

The dominant thrust in modern FSL theories is to emphasze communication. Cultural contents add to the authenticity of comunicative teaching in two ways. Firstly, speaking French is more than speaking English with French words. There is a cultural context to language which includes such things as regional accents, gestures, proper social forms, "niveaux de langue", sensitive values, etc. The cultural dimension will make communication truly authentic. Secondly, to communicate, one must communicate about something. Curriculum making is the judicious selection of the most useful topics about which students and teachers might speak. Cultural themes are appropriate because they add to the student's preparation for effective comunication with francophones.

The fourth chapter deals with culture contents. It consists mainly of an extensive list of possible contents, i.e. the culture syllabus proper. There are too many variables across the country to allow for a short list of contents for each grade. Instead, some sound principles and a check-list of contents for curriculum makers were evolved.

The principles are formulated as follows: 1) Begin with local contemporary manifestations of francophone culture. Expand the outlook gradually. 2) Concentrate on the present realities. Visit the past only to explain and situate contemporary realities. 3) Situate the

"French fact" firmly in the present. 4) Link cultural facts to persons, real or composite, in order to show their relevance.

The contents are divided into five areas.

Area 1: Francophone presence - 1) Where are the francophones?; 2) Visible sights of "francophonie"; 3) Who are the francophones?; 4) Impact of francophones on social life; 5) Celebration of special events.

Area 2: Historical context of francophones: (how the present is explained by the past) - 1) Where did the francophones frome from? 2) What are their major historical reference points? 3) Other elements of francophone identity and commonalities.

Area 3: The regional phenomena of French language - varieties of French; "niveaux de langue"; context of regional and social variations.

Area 4: The everyday lives of francophones - 1) Living in French in different parts of Canada (families, schools, jobs and services, religion, leisure, media); 2) Which language to speak? (Assimilative pressures from within and without, language at home, at school, in the community); 3) Attitudes and stereotypes. Social and political interaction. (At advanced levels only)

Area 5: Canadian bilingualism - 1) The legislative basis of Canadian bilingualism; 2) Bilingualism in action in everyday life; 3) Different viewpoints about bilingualism in Canada; 4) Practical ways to be successful in a bilingual job, situation, or milieu.

Naturally France and other francophone countries will be explored more generally than Canada but the exploration should be more than a brief tourist visit. It is recommended that the following be addressed: 1) Places and elements of everyday life; 2) Principal elements of French society; 3) Signposts of the collective identity; 4) Individuals in daily life; 5) The individual and society; 6) The individual and history: 7) The individual and institutions. Applications are made to France in the syllabus.

The chapter on scope and sequence deals with the organization and the sequencing of the culture content. The proposed sequence is a modified near to far sequence where a "spiral approach" permits the students to study the regions and themes twice at two different levels of comprehension and maturity. The first pass will focus on non-controversial facts at the basic level of comprehension and analysis. The second one will enable a deeper examination.

The appropriate teaching approaches will vary considerably according to the ages and the levels of development of the students. Teachers should not however be expected to be curriculum specialists. It is therefore extremely desirable to provide teachers with integrated

teaching materials which include the culture content, sequence and procedures for teaching. It should contain the tests as well. Teachers must also have the audio-visual materials in a classroom arranged for teaching French, and the necessary administrative support.

The heart of the proposal is the teaching of culture in context, fact based, contemporary, and of interest to the pupils. It will be taught at times through games and activities, but always in French, communicatively, as an integrated part of the FSL program.

It should proceed 1) from the simple to the more complex; 2) from local realities to more remote; 3) from individuals to the realities they embody; 4) from the present to the past and back again; 5) from the classroom to the external socio-economic realities.

The following cognitive hierarchy should also be respected: 1) fostering awareness; 2) informing of facts; 3) assisting to contextualize; 4) assisting to interpret; 5) assisting to put the skill in practice.

As far as activities are concerned, they can be based on a variety of resources such as 1) authentic written and oral documents; 2) human resources available locally or indirectly through media; 3) pen-pals; 4) exchange visits. A progression in the level of these activities could go as follows: 1) comparisons of greetings, names, and signs, learning rhymes, songs, games; 2) observation of francophones around: pen-pals, basic facts about francophones, magazines in French for children; 3) reaching out towards others: expansion of facts learned in their social studies program, trivia-type games with useful but non-controversial facts about francophones and their symbols; 4) presentations on cultural topics using pre-packaged materials or research, explore their own culture through the other, develop games on such topics, use of news items and songs, role-playing and simulation games, camps, trips, visits, etc.; 5) at a very advanced level, debates, discussions, and explorations of more contentious issues such as cultural stereotypes, political issues as well as the previoulsly listed types of activities. As can be seen, cultural activities should increase in number and quality as the child's development evolves. The last three chapters consist of notes on three relevant topics that are discussed in detail elsewhere. Chapter seven deals with evaluation. It is important that the culture content be evaluated to clearly indicate it is part of the course. It is not believed, however, that schools should attempt to measure attitudes. The evaluation should deal with facts on culture and their relative importance should be kept in mind. Multiple choice items, true-false questionnaires, projects, essays, classroom presentations are useful instruments for the evaluation of culture as they tend to place it at the same level as that of the other components of the program.

As for the integration fo the culture syllabus to the other syllabuses in a multidimensional curriculum, a change must certainly occur from the too often observed situation where the

AVANT-PROPOS

Le présent document traite de culture et constitue un des six volets de l'Étude nationale des programmes de français de base (National Core French Study). La culture était le sujet de l'un des quatre syllabi du programme multidimensionnel proposé par H.H. Stern et accepté par l'Association canadienne des professeurs de langue secondes.

Le groupe de travail du syllabus culture comprenait J. Clarence LeBlanc, enseignant et coordonnateur de français de base à Sackville, Nouveau-Brunswick, président; Claudine Courtel, professeur de méthodologie à l'Université d'Ottawa, auteur de méthode et enseignante; et Pierre Trescases, professeur en linguistique appliquée à l'Université de Western-Ontario, rédacteur.

La limite de trois membres était imposée par l'Étude. Pour élargir la consultation, un second niveau de participation fut créé, celui de membre associé. Ces associés à la rédaction du syllabus culture, collaborateurs par correspondance, furent Peter J. Hefferman, de l'Université de Lethbridge (qui a aussi rédigé la version préliminaire du chapitre 2), Jan MacKenzie, de Cole-Harbour High School, Nouvelle-Écosse; Anthony S. Mollica, rédacteur en chef de la Revue canadienne des langues vivantes; Karen Tweedie, coordonnatrice de français, Oromocto, Nouveau-Brunswick; Wally Lazaruk, Education Alberta, et Jacques Saindon,

chef de section de français, Moncton, Nouveau-Brunswick. Gerardo Alvarez, faculté des Lettres, Université Laval, a fait de précieuses suggestions au début du travail. H.H. Stern a participé activement aux réunions au cours des deux premières années du projet. Sa mort a laissé un grand vide.

Les présidents des groupes des travail se réunissaient régulièrement pour assurer l'intégration des apports. Nous avons aussi effectué un sondage auprès des enseignants de français de base à travers le Canada, sur leurs pratiques en matière de culture dans leurs cours. L'analyse de Joyce Scane, de l'Ontario Institute for Studies in Education, paraît au chapitre deux. La chercheuse Tara Goldstein a effectué pour nous un résumé des documents des ministères provinciaux et de certains conseils scolaires concernant la culture en français de base. Finalement, chaque province avait un comité consultatif à l'intérieur du Projet-écoles qui etudiait les documents provisoires des groupes de travail et offrait des suggestions. Nous avons aussi reçu maints documents de conseils scolaires, de ministères et d'éducateurs intéressés. Suite à nos consultations, nous avons accédé à la demande des provinces de ne pas inclure dans la bibliographie certains de ces documents, considérés comme « locaux » ou tout simplement épuisés. Cela dit, l'information reçue nous a été d'une grande utilité dans notre réflexion.

Nous espérons avoir proposé une approche appropriée aux besoins de la didactique du français de base au Canada, didactique qui n'a d'autre mission que de servir les besoins des élèves. Ce rapport ne représente pas la fin du processus de renouveau, mais un outil pour un travail qui commence.

C'est avec la plus profonde estime professionnelle et personnelle que nous dédions ce rapport à la mémoire de Pierre Trescases, malheureusement décédé dans un accident de la route, survenu en France le 13 mai 1988, quelques jours seulement après qu'il eût terminé la version préliminaire de ce document.

CHAPITRE 1

FONDEMENTS DU PROGRAMME CULTUREL

Introduction

Les travaux du groupe de travail sur la culture se situent dans le cadre plus vaste de l'élaboration, sous l'impulsion de H.H. Stern et de l'Association canadienne des professeurs de langues secondes, d'un programme multidimensionnel pour l'enseignement du français langue seconde au Canada (« National Core French Study/Étude nationale sur les programmes de français de base »). Le contenu culturel d'un tel programme en constitue un élément intrinsèque et essentiel, qui s'inscrit dans une didactique renouvelée et vise une adéquation plus grande à la situation globale d'apprentissage-enseignement dans un pays, le Canada, possédant deux langues officielles et où les rapports entre les communautés linguistiques demeurent au cœur de la question nationale.

Dans ce contexte, un enseignement de la langue seconde qui ferait l'impasse sur la culture ou la réduirait à de simples éléments folklorisants ou aseptisés irait à l'encontre et d'une véritable approche communicative, et des objectifs éducationnels globaux que se doit de promouvoir le système d'éducation canadien (Stern, 1983).

La réflexion du groupe de travail visant à préparer un syllabus culturel se situe donc dans le prolongement de la réflexion méthodologique entreprise au cours des deux dernières

décennies et qui débouche sur l'affirmation de l'importance de l'enseignement de la culture, importance généralement reconnue aujourd'hui dans les programmes d'études de français langue seconde (FLS) au Canada.

Il en découle certains principes fondamentaux, qui seront énoncés en détail au chapitre 6 mais dont les idées clés sont les suivantes. Tout d'abord, la culture est un élément essentiel du curriculum et non un ajout accidentel et sporadique. En outre, sans vouloir en cela attribuer à la culture un rôle disproportionné par rapport aux composantes linguistique et communicative, celles-ci gagneront à s'articuler autour des thèmes culturels dans une perspective d'intégration. La culture contribuerait de la sorte à donner une cohérence organisationnelle et substantielle à l'ensemble qui, répétons-le pour qu'il n'y ait ici aucune ambiguïté possible, demeurerait prioritairement axé sur la communication.

De manière tout aussi fondamentale, ce que nous appelons culture se trouve dans un étroit rapport d'association avec la langue parlée dans une communauté. Dans le cadre du français de base, culture réfère à la francophonie et aux francophones. On espère ainsi que les élèves du français de base pourront acquérir des outils d'observation et d'interprétation culturelle leur permettant de mieux comprendre le fait français dans la vie canadienne et dans le reste du monde.

Le programme de français de base devrait ainsi offrir des expériences éducatives qui permettront aux élèves de connaître progressivement la culture à l'étude et d'acquérir des perspectives tant dans leur propre culture que dans celle qu'ils étudient.

En somme, sans enseignement systématique de la culture, l'apprentissage d'une langue seconde revêt un caractère inachevé qui prépare mal l'élève à vivre dans la société canadienne.

L'importance méthodologique et socioculturelle de l'enseignement de la culture étant ainsi prise en compte, il importait non seulement de poursuivre une réflexion mais aussi d'apporter des propositions concrètes sous la forme d'objectifs, de contenus, de démarche pédagogique, d'activités pouvant éventuellement se transposer au niveau de la salle de classe et s'intégrer de manière efficace à ce qui sera proposé dans les autres syllabi.

Définition de « culture »

La réflexion méthodologique sur l'enseignement de la culture -- poursuivie de manière continue au cours des deux dernières décennies et renouvelée sous l'impulsion, parmi tant d'autres, de Seelye et Nostrand sur ce continent et de Debyser, Beacco, Lieutaud, Porcher et

Zarate notamment en France -- a débouché sur l'adoption d'une définition anthropologique de la culture (ce qui ne veut pas dire que l'approche anthropologique sera nécessairement privilégiée ou adoptée dans l'enseignement).

C'est la culture avec un petit c qui prime et non les premières acceptions du terme « civilisation » dans les dictionnaires (voir *Le Petit Robert*) liées à l'idée de progrès et aux réalisations les plus prestigieuses des « grandes » civilisations. Cela dit, littérature et beaux-arts, en ce qu'ils influent sur la conscience collective d'une communauté, ne sont pas exclus de cette conception de la culture et il convient de le souligner ici.

De nombreuses définitions de la culture dans son acception anthropologique ont été suggérées. Pour les fins de notre travail, nous proposons la définition suivante :

> La culture, c'est le cadre de vie, le mode de vie et les façons de se comporter, de penser d'une communauté dont l'histoire, la géographie, les institutions et les signes de reconnaissance sont distincts et la distinguent, à un degré plus ou moins grand, de toute autre communauté.

Tout en adoptant la conception anthropologique de la culture généralement acceptée en didactique des langues (DDL), il était néanmoins manifeste, pour Stern et le groupe de travail sur le syllabus culture, que ce concept devait s'appliquer en premier lieu à la culture *seconde*, ou plutôt aux cultures secondes, des communautés francophones du Canada -- ce qui n'excluait pas, bien sûr, l'étude d'autres cultures de la francophonie. Cela fondait par là même un enseignement distinct de l'enseignement d'une culture *étrangère*, type le plus répandu dans l'enseignement du français à travers le monde.

De fait, cette conception d'un enseignement de la culture seconde et non étrangère donne, comme nous essaierons de le montrer, forme et sens à tout le syllabus culturel.

Conception de la culture

Nos remarques préliminaires ainsi que les précédentes sur la définition du terme ont déjà permis de mieux cerner la conception de la culture qui est à la base du syllabus culturel. Les remarques qui suivent visent également à répondre à la question « Quelle culture enseigner? » et débouchent ensuite sur des critères généraux de définition de la culture.

-Adopter une conception anthropologique de la culture ne signifie pas pour autant faire siennes les méthodes et les objectifs de cette discipline. Cela n'est pas possible pour plusieurs raisons liées à l'enseignement des langues.

-Sur le plan méthodologique, le recours à la conception anthropologique rend peut-être encore plus manifeste le caractère complexe, divers, évolutif et fluide du fait culturel et la

difficulté de le sérier à des fins didactiques (voir Santoni, 1984). Le contenu culturel ne saurait donc être une reconstitution, même partielle, de l'anthropologie sociale et culturelle (Stern, 1983).

-Sur le plan pédagogique, également, une double difficulté se présenterait. Tout d'abord, il ne peut être question d'exiger de l'apprenant en langue seconde une compétence culturelle de locuteur natif (Zarate, 1983), qui demeure du reste à cerner. Pour ne donner qu'un exemple, l'histoire, pour un natif typique, ne se résume-t-elle pas le plus souvent à quelques dates, figures symboliques et mythiques plutôt qu'à la connaissance exhaustive d'une multitude de faits historiques? La compétence culturelle ne peut être entièrement statique : elle fait partie de la dynamique de la compétence de communication.

-Adopter une définition anthropologique de la culture ne signifie pas, par ailleurs, que la seule approche envisagée soit de nature anthropologique. On risquerait d'en rester à une « culture de surface ». Deux autres principales approches, sociologique et sémiologique, sont possibles, pour reprendre les trois types mentionnés par Debyser (voir Beacco et Lieutaud, 1981), auxquels se ramènent diverses manières d'aborder le fait culturel en DDL. Comme l'écrit Debyser :

> C'est pourquoi les trois démarches que nous avons évoquées nous semblent indispensables, complémentaires et s'intégrer dans une approche interdisciplinaire de la civilisation; la sémiologie pure risque en effet de n'être qu'un jeu séduisant d'interprétations difficilement contrôlables; l'anthropologie sans interprétation sémiologique se réduira à une collecte ethnographique; enfin, une sociologie qui serait à la fois coupée du concret et du sens ne mériterait plus le nom de sociologie. Le reste, c'est-à-dire dans une perspective d'enseignement, les problèmes didactiques, relève moins des principes que des méthodes.

-Cette complexité de l'apprentissage et de l'enseignement de la culture et l'impossibilité de s'en tenir à une démarche unique découlent en fait de la triple perspective dégagée par Stern : celle de l'étudiant, celle du locuteur natif et celle du spécialiste en civilisation (discipline à constituer). Cette triple distinction, comme nous le verrons, informe les objectifs, le contenu culturel, l'élaboration des programmes ainsi que les approches et les démarches pédagogiques. Plus encore, elle ancre la composante culturelle de tout programme dans un processus de compréhension et de communication, pour reprendre les deux axes de Nostrand, au niveau local, régional et national.

Problématique de l'enseignement de la culture

Il est clair qu'outre les problèmes d'ordre idéologique, théorique, méthodologique ou pragmatique liés à la situation d'apprentissage/enseignement (horaires limités, etc.), la nature même de la matière à enseigner n'a pas peu contribué à réduire la place de la culture dans les programmes. Ces problèmes spécifiques sont principalement de quatre sortes (Trescases, 1985).

La culture est un domaine trop vaste pour qu'on puisse le délimiter

Le caractère complexe, divers, évolutif et fluide du fait culturel en fait quelque chose d'insaisissable dans sa globalité à un moment donné. Cette complexité et cette impossibilité de réduire la culture à une accumulation de savoirs écartent d'emblée toute approche encyclopédique de l'enseignement de la culture en langue seconde. Cela fonde par là même la nécessité d'une didactique originale de la culture -- seconde ou étrangère -- distincte, ne serait-ce que par ses objectifs, d'un enseignement des civilisations et des diverses disciplines individuelles (histoire, etc.) axées sur l'étude de composantes de cette culture. Fondamentale pour une telle didactique, parallèlement à la mise en place d'une méthodologie adéquate, est l'élaboration d'un contenu culturel minimal permettant l'appréhension d'une culture seconde basée sur une conception de la compétence culturelle comme étant de nature interprétative, axée sur la compréhension des traits socioculturels et non réduite à une simple somme de connaissances. La mise en place d'un inventaire des domaines formant ce contenu culturel minimum est essentielle dans l'entreprise de renouvellement de l'apprentissage/enseignement des cultures francophones (voir chapitre 4).

Les outils pédagogiques sont insuffisants

La réflexion théorisante a relativement peu influé sur les pratiques de la salle de classe. On ne peut que constater, de manière générale, l'absence de contenus culturels intégrés dans les programmes et l'évaluation. Les productions sont par trop locales, partielles et non continues. Tout, ou presque, reste à faire dans le domaine des outils pédagogiques directement utilisables par les étudiants et les enseignants.

Ce qui est disponible donne en outre souvent une vue traditionnelle et limitée des cultures francophones (fêtes, cuisine, etc.). C'est cette image que nos contenus culturels (voir chapitre 4) se sont attachés à élargir : 1) en mettant l'accent sur le vécu de cultures en

évolution considérées comme quelque chose d'expérientiel, engageant des personnes réelles dans la société actuelle; 2) en s'efforçant de donner aux étudiants des éléments de reconnaissance, d'orientation et d'interprétation de la réalité socioculturelle véhiculée par le français, donc de réflexion sur cette culture et sur la leur. Cela, après leur avoir d'abord donné une base de départ constituée de faits culturels.

La méthodologie reste à élaborer

Plus que de véritables approches, ce sont des techniques, des activités, « des trucs » qui sont le plus souvent proposés. Cela reflète en fait souvent la conception d'un enseignement de la civilisation considéré comme un ajout, une option, un divertissement dans le cadre de programmes où les grandes composantes sont le linguistique et le communicatif. La redéfinition des objectifs et des contenus sont à la base d'une méthodologie renouvelée (voir chapitre 4) qui saura se servir des expériences et des acquis antérieurs.

La compétence culturelle est difficile à évaluer

La redéfinition d'objectifs, de contenus, de progression et de méthodologie est inséparable de la constitution d'un système d'évaluation qui permette de mesurer l'évolution de la compétence culturelle des apprenants. Cette évaluation ne peut porter que sur des savoirs à accumuler. Elle devrait aussi faire appel à la capacité, forcément réduite, de saisir certains repères, certains signes de reconnaissance de l'autre communauté et d'interpréter le tissu complexe de cette réalité. Pour ce faire, il faudra éventuellement définir des niveaux de compétence culturelle comme a tenté de le faire l'ACTFL.

Comme on le voit, tout cela revient à rien de moins que l'élaboration d'une véritable didactique des cultures secondes. L'entreprise est immense. Une partie de la solution réside peut-être dans l'intégration des contenus en des ensembles cohérents.

Fondements d'un enseignement de la culture

Le pourquoi d'un enseignement de la culture visant à développer une compétence culturelle, parallèlement à une compétence linguistique et communicative, relève de considérations d'ordre langagier, méthodologique et socioculturel.

Raisons d'ordre langagier

L'enseignement de la culture est justifié tant sur le plan de l'acquisition du langage, où certains pensent qu'il n'est plus possible d'envisager l'évolution individuelle indépendam-

ment des modalités de l'influence qu'exerce sur elle le milieu culturel (Bruner *in* Moreau et Richelle, 1981), que sur le plan de la linguistique à laquelle l'enseignement des langues s'est constamment référé. Comme le dit si bien Halliday (1975), « The learning of language and the learning of culture are obviously two different things. At the same time, they are closely interdependent... The linguistic system is part of the social system. Neither can be learnt without the other. »

Dissocier la langue de la culture qu'elle véhicule est une opération qui va à l'encontre de la réalité. D'ailleurs, le peut-on vraiment? Que l'on accepte ou non les relations établies par les linguistes entre la langue et la culture, l'étude linguistique implique d'une manière ou d'une autre la description d'une culture. Et effectivement les linguistes contemporains s'inscrivent à l'encontre de cette dissociation langue-aspects sociaux des théories dominantes qui a permis une formalisation poussée de celles-ci. Dans un livre récent, Hagège (1986) parle d'aptitude culturelle, celle-ci étant « la connaissance que partagent les interlocuteurs quant à l'environnement physique, social et culturel propre à chaque langue et à chaque situation dialogale ». Et il ajoute un peu plus loin : « Les aptitudes culturelle et linguistique sont en étroite relation. À trop insister sur le code commun aux locuteurs, la linguistique structurale a négligé de rappeler qu'il ne suffit pas ».

Il apparaît ainsi que la dissociation langue-culture, critiquable sur le plan linguistique, est encore moins défendable sur le plan pédagogique.

Raisons d'ordre méthodologique

Il est paradoxal que l'approche dominante, dite « communicative », loin d'avoir réhabilité le contenu culturel des programmes, négligé dans la plupart des approches d'inspiration structuraliste, ait souvent permis une dévalorisation et une diminution de ce contenu. Cela alors même qu'un des concepts de base de cette approche, la compétence de communication, a été emprunté à Hymes (1972) et à l'ethnologie de la communication. Or, ce dernier entendait par là « la connaissance (pratique et non nécessairement explicitée) des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social ». Stern (1983) avait bien reconnu ce paradoxe, ce qui l'avait amené à inclure dans son modèle de curriculum, palliant de la sorte les carences antérieures, un troisième niveau socioculturel. C'était reconnaître que la culture ne doit pas être négligée, qu'elle ne peut non plus se résumer à des structures communicatives pratiquées largement hors de tout contexte socioculturel et qu'elle a un rôle substantiel à jouer dans l'enseignement. La communication à l'intérieur de la salle de classe doit ainsi être considérée comme une préparation à la communication à l'extérieur avec des francophones dans des situations spécifiques.

Raisons d'ordre social

Il est bien entendu que, de même qu'on ne peut prétendre viser une compétence linguistique et communicative de locuteur natif dans l'enseignement des langues en milieu institutionnel, on ne peut ni ne saurait avoir pour tâche l'acquisition d'un biculturalisme. Cela dit, dans le cadre d'un pays officiellement bilingue aussi bien qu'en vertu des objectifs humanistes globaux que se doit de poursuivre tout système d'éducation, il ne peut pas ne pas y avoir de contenu culturel, substantiel et valorisé, intégré à un enseignement du français langue seconde au Canada.

Les objectifs définis par Nostrand en termes de compréhension et de communication n'en sont que plus valides dans le contexte canadien. À celui-ci pourrait s'appliquer, en éliminant le double emploi de l'adjectif national, la toute première recommandation du Conseil de la coopération européenne, lors de la Conférence du 22 au 26 février 1982, concernant (Trim, 1983) :

> « la nécessité de prendre en compte les aspects culturels et sociaux de l'apprentissage de langue, en particulier de briser les stéréotypes *nationaux* et d'aider les apprenants à franchir les frontières affectives *nationales*. »

Il est donc bon de rappeler que le Conseil est à l'origine de l'élaboration d'*Un Niveau Seuil* qui, précisément, a souvent donné lieu à une exploitation fonctionnelle, utilitariste dans l'enseignement du français langue seconde. De tels objectifs fonctionnels, dans le cadre institutionnel qui est le nôtre, ne sont du reste pas incompatibles, loin de là, avec une meilleure (re)connaissance de l'Autre -- et donc de soi-même et de sa propre culture.

CHAPITRE 2
ÉTAT BIBLIOGRAPHIQUE DE LA QUESTION

Introduction

L'enseignement de la culture -- ou de la civilisation, comme on disait et comme on dit encore en FLE -- a depuis toujours fait partie de la DDL. Que ce soit par le biais de la littérature, des beaux-arts ou autres réalisations de la culture, que ce soit par l'intermédiaire des dialogues et autres feuilletons, mettant en scène une famille banalisée, que ce soit enfin à l'aide de multiples activités et matériels introduisant à la culture, comment ne pas introduire à la culture en enseignant la langue?

Depuis toujours, aussi, cela a été fait par les enseignants -- même dans les périodes où des théoriciens en mal d'utilitarisme les ont laissés en rade.

À l'heure où l'humanisme et la culture générale ont, dans nos sociétés et donc dans nos systèmes d'éducation, perdu de leur vermeil, cet enseignement de la culture est parfois mis au second rang. D'autant plus que, sans comparer les multiples contraintes extrinsèques (horaires étriqués, documentation et supports inadéquats, etc.) qui pèsent sur la composante culturelle, certains peuvent trouver dans des approches favorisant hier le structural, aujourd'hui le communicatif une caution indirecte à un désintéressement pour la culture. Il

en résulte parfois un rôle anormalement mineur dévolu à la culture ou une culture « de surface » évitant les riches complexités de la réalité canadienne.

Bref, l'état relatif de délaissement à l'égard de l'enseignement de la culture seconde au Canada pourrait étonner alors même que 1) la recherche en didactique y est peut-être plus active qu'ailleurs et qu'elle a notamment porté sur les programmes d'immersion basés sur l'acquisition; 2) un renouveau méthodologique a eu lieu dans l'enseignement de la culture, notamment au cours des deux dernières décennies, mais souvent ailleurs, en France et aux États-Unis surtout. À l'exception des réalisations d'enseignants, d'organismes et de provinces œuvrant dans ce domaine et, bien sûr, de quelques didacticiens, comme Stern, auxquels on doit l'existence même d'une composante culturelle à l'intérieur du curriculum du français de base. En effet, sous l'influence des multiples disciplines (anthropologie, psychologie, linguistique, etc.) auxquelles la didactique contemporaine a emprunté, il s'est développé dans celle-ci, comme dans ces disciplines dont elle s'inspirait, une vaste réflexion sur les rapports qu'entretenaient langue et culture. Pour s'en tenir à la didactique et à la linguistique dont l'influence a été forte et dont on s'est servi pour justifier le rôle diminué ou l'abandon de l'enseignement de la culture, l'importance d'un tel enseignement a au contraire été souligné dès le début (de la didactique contemporaine) et ce, quelles que soient l'approche dominante et la théorie linguistique en vigueur, de Lado (*Linguistic Across Cultures, 1957)* à Stern *(Fundamental Concepts in Language Teaching*, 1983). Tous les autres didacticiens d'importance, parmi lesquels Politzer, Brooks, Rivers, Brown, Besse, Galisson, Moirand, Charaudeau, n'ont pas manqué de faire de la culture une composante à part entière de l'enseignement des langues.

En fait, l'ampleur de la réflexion et des applications consécutives a été telle au cours des vingt dernières années seulement, en gros de Seelye (1966) à Zarate (1986), qu'il serait impossible ici d'en rendre compte, même de manière succincte. Aux nombreux ouvrages sur la didactique de la culture, dans l'enseignement des langues ou du FLE et du FLS en particulier, s'ajoute un matériel considérable produit par les ministères, les maisons d'éditions, les enseignants, les conseils/commissions scolaires et ce, dans divers pays. Il fallait donc faire des choix serrés, forcément subjectifs. Le but était d'être aussi utile que possible dans le cadre des limites imposées. Nous nous en tenons donc ici à une liste réduite de documents de base.

Programmes d'études/ documents curriculaires

La plupart des provinces et des Territoires canadiens font mention du domaine culturel dans leurs programmes d'études en langues secondes. Ceux-ci font référence, dans leurs énoncés de principes ou d'orientations et dans leurs raisons d'être, à l'importance de la compréhension

et du respect biculturels promus dans l'étude de cette langue seconde. On y donne souvent aussi des ensembles d'objectifs concernant les connaissances culturelles, la compréhension culturelle. On trouve dans plusieurs programmes d'études des suggestions de thèmes, ainsi que d'autres suggestions quant aux composantes de la francophonie à privilégier et au niveau où les aborder. Malgré ces suggestions générales, l'enseignant y trouve plus de suggestions que de ressources ou d'activités culturelles spécifiques à utiliser dans sa promotion de la compréhension culturelle.

Cela dit, on a cependant trouvé des exemples récents d'autres documents curriculaires, des documents supplémentaires ou de service pour commencer à combler ces lacunes. On les retrouvera dans notre bibliographie.

Sondage des pratiques actuelles

Il n'est pas logique de proposer des réformes ou des modifications à une situation que l'on ne connaît pas. Pour éviter cette critique et surtout pour se faire l'instrument d'un partage national des idées et des pratiques de nombreux professeurs de français langue seconde, nous avons effectué, avec le concours actif des représentants provinciaux, un sondage des pratiques actuelles de l'enseignement de la dimension culturelle à l'intérieur des cours de français de base. La chercheuse Joyce Scane a fait l'analyse des données et a préparé un texte dont nous jugeons important de reproduire le résumé ici.

The Culture Teaching Survey

Introduction

Purpose of the study

The purpose of this study was to examine the "how," " what " and "why " of culture teaching in the Core French classes across Canada. Two questionnaires were designed to elicit information from teachers and administrators about what themes were used when "culture" was being taught, what teaching methods were considered to be the most successful, what materials were used in the teaching of culture, and the objectives the teachers had set for themselves as they taught this part of the French curriculum.

Design of the study

Two parallel questionnaires were designed : one for Core French program administrators, and the other for teachers at the elementary and secondary levels. The questionnaires were

sent to approximately 15 Core French teachers in each province (except Quebec) and in the Northwest Territories, and to about five Core French administrators in each of these areas.

Survey Results

Demographic results

By April 1987 completed surveys had been received from 22 administrators and 45 teachers.

The results of the questions concerning teaching experience show that the respondents were evenly distributed across the spectrum of two to 29 years of teaching and French teaching experience. Respondents who were francophone formed 35.6%, and 62.2% were anglophone.

Concerning the grades taught by survey participants, two taught in the primary grades, seven in the junior, 15 in the intermediate, nine in Grades 9 and 10, and 10 in Grades 11 to 13. This distribution approximates that of students in Core French classes across Canada with the exception of the larger number of teacher-respondents in Grades 11 to 13.

Questions analysed by computer

Question A1 asked about the use of commercially prepared cultural materials. Among the teachers, 84.4% said they used them, and 11.1% did not; for the administrators, 90.9% said their teachers did, and 4.5% said their teachers did not. It would appear from the data that a great variety of kits, audio/visual materials and books are in use in Core French classes. Except for records and tapes which are most often in French, materials in both languages appear to be in use.

In Section B, " Sources of Cultural Ideas " the teacher's own background knowledge seemed to be the most frequent source of information. When the teachers are teaching about culture in French (question C6), 20% used only French, 8.9% used only English, and 68.9% used both English and French. The results of question C7 concerning the regional focus used in culture teaching show Quebec as the geographic location most commonly discussed.

The administrators agree that the teachers rely heavily on their own background knowledge for teaching culture (question B1), and their perceptions match those of the teachers concerning the language of instruction for culture teaching (French : 9.1%, English : 4.5%, and both English and French : 81.8%) and the popularity of Quebec culture among their teachers.

Open-ended questions

The considerable number of open-ended questions permitted the respondents to list the

materials, both formal and informal, which they used in their classes, their objectives in teaching culture, the methods they used, and any other comments they had about teaching culture.

The picture which emerges from the open-ended questions is one of teachers and administrators using (or recommending) a wide variety of published material, both print and audio/visual, and, from the comments of many, wishing there were more such resources. However, teachers are using many other materials in their classes : magazines, newspapers, pictures, travel brochures, posters, material from the Quebec and French governments, films and filmstrips from a variety of sources, etc. Frequently teachers put together their teaching units by using slides, photos, post cards and other souvenirs of their trips to francophone countries.

Some of the teachers were fortunate enough to have the assistance of a " moniteur " or other francophone persons who would come into the classroom and talk to the students about a variety of interesting topics. Other students were able to enjoy the visits of various groups who would come to the schools to demonstrate music, dancing or another aspect of francophone culture. Other teachers taped radio and TV programs for their students, organized with the help of their students "Immersion Days" or a local winter carnival. Exchange visits and excursions are also activities which were highly recommended.

Both administrators and teachers were asked about their most successful cultural activities or themes. French-Canadian traditions were most often mentioned, with Le Carnaval being the most popular, followed closely by the various special events such as Noël, le temps des sucres and La Ste-Catherine. A great deal of cooking and eating seems to be done in French classes. French-Canadian music was also mentioned frequently, and teachers made use of the legends and comptines of the francophone world. Many of the teachers and administrators involved students in activities in which the students had to participate. Language clubs, research projects, interviewing francophones, plays, and simulations were among these activities.

History, especially Acadian history and customs, and geography are frequent themes in the French classroom. But the other francophones of Canada are not neglected. Alberta has created materials about two of their francophone communities, and special materials have been developed for Dene and Inuit children in the Northwest Territories. Mention of the Festival du Voyageur in St-Boniface also occurs frequently.

The survey participants were also asked about their objectives for teaching francophone culture. Most sought to widen the horizons of their students, and to encourage them to develop a more positive attitude towards the French Canadian people and their way of life.

The methods used to teach cultural units were varied. Many teachers relied on an activity-

based program, and others made use of a wide variety of audio/visual materials. A number of teachers made a considerable effort to integrate culture teaching with their regular program, especially in the elementary schools. Secondary program teachers pointed out cultural values of the people as the students read various French texts.

Teachers and administrators were also asked whether or not the culture of other francophone communities outside of Canada and France were studied in their classes. Fewer than half of each group responded that they looked at the culture of these groups with their students.

In the section "Other Comments" the administrators and teachers touched on a variety of issues. Integrating the culture component with the language curriculum, the question of evaluation of this component, the shortage of time to devote to culture teaching, lack of guidelines, resources and material, lack of knowledge about culture-related materials, and the enlargement of the scope of culture-teaching beyond that of folklore and traditions, were all issues which, among others, the respondents are concerned with.

Conclusion

The impression gained form the survey is that most of the respondents include some elements of French-Canadian culture in their programs, and the majority of them use some English while teaching the cultural elements.

The emphasis in culture teaching in the Core French classroom is on traditional themes and special celebrations. The most common themes noted on the survey were Christmas and the New Year in Quebec, Carnaval, sugaring-off and La Sainte-Catherine. To teach these and other themes the Core French teachers use a great variety of commercially prepared materials including modules on specific themes. Many also exploit their own experiences in Quebec (or France), and use materials they have gathered during their travels to motivate their students.

The existence of provincial guides or supplements on culture seems to encourage activity, but at the classroom level there is evidence of considerable diversity in both content and approaches, and little apparent continuity across grades or regions.

Many teachers feel that constraints of time, both in class and preparation time, prevent them from teaching culture as well as they would like. All of the teachers are convinced that culture is an essential part of the Core French curriculum and many expressed a strong desire for more integrated materials.

Bibliographies

Tout ouvrage, toute revue expressément consacrés à l'enseignement de la culture comporte

une bonne bibliographie. Les travaux que nous mentionnons ci-après ne font pas exception, en particulier ceux de *Ned Seelye* (1985) et de *Valdes* (1986), qui contiennent de remarquables bibliographies.

À noter cependant :

-Knox, Edward C., « Bibliography on the Teaching of French Civilisation », *French Review*, LVIII, février 1985.

REVUES SPÉCIALISÉES

Des articles théorisants mais surtout des propositions concernant la pratique de la culture dans la classe de FLS se trouvent dans les revues suivantes :

-La Revue canadienne des langues vivantes/Canadian Modern Language Review

-Le Français dans le Monde

-Antholbec (B.E.L.C., Paris)

-Québec français

Les numéros spéciaux suivants témoignent du dynamisme du renouveau méthodologique :

- « Enseigner des cultures », *Études de linguistique appliquée*, n° 47, juillet-septembre 1982.
- « Points de vue sur l'interculturel », *Spécial Antholbec*, juin 1983.
- *Dialogues et cultures*, 26, Actes du VIe congrès mondial de la FIPF, Québec, 1984.
- « D'une culture à l'autre », *Le Français dans le Monde*, n° 181, novembre-décembre 1983.

Ouvrages

Ouvrages théoriques généraux

-Moirand, S., (1982), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette.

Moirand y définit clairement une composante socioculturelle de la compétence de communication en termes de normes d'interaction et de « connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux » (voir « sociolinguistic skills » et « knowledge » de Nostrand et du sous-comité de l'AATF mentionné ci-après).

-Stern, H.H., (1983) *Fundamental Concepts in Language Teaching*, Oxford University Press.

Ce dernier est l'ouvrage de référence indispensable en didactique des langues. Stern y met

l'accent sans équivoque sur le rôle que doit jouer la culture dans la classe de langue. Il y définit une approche didactique de l'enseignement de la culture axée sur l'apprenant et sur l'individu appartenant à l'une et l'autre culture. Conscient de la complexité et des difficultés de tout enseignement de la culture, il affirme cependant la nécessité d'un véritable contenu culturel basé sur la culture -- mais n'excluant pas, par exemple, la littérature, puisque celle-ci fait partie, à travers certaines œuvres, de la compétence culturelle du locuteur natif --, contenu dépassant les seuls actes langagiers ou sociaux de certaines méthodes. Par son modèle de curriculum, il insère, sans retour possible, la composante culturelle dans les programmes de langue seconde.

Didactique générale de la culture

-*ACTFL Provisional Proficiency Guidelines, ACTFL*, Hastings-on-Hudson, New York.

Même si ce n'est que comme point de départ, on gagnera à étudier la définition des six niveaux de compétence proposés pour la compétence culturelle en général et pour le français. On lira ensuite avec profit le document de l'AAFT (American Association of Teachers of French) mentionné ci-après, qui est consacré à la compétence culturelle.

-Valdes, Joyce Merril (réd.), (1986), *Culture Bound: Bridging the Gap in Language Teaching*, Cambridge University Press.

Paru la même année que les ouvrages de Porcher et de Zarate, ce recueil confirme avec eux le renouveau méthodologique et en fait le point en dix-huit articles par des didacticiens bien connus (Brown, Lado, Morain, Brooks, Valette, etc.). Les quatre premiers articles sont groupés de manière pertinente, sous le titre « Langue, pensée et culture ». La deuxième partie est consacrée aux « Différences et similarités culturelles » et la dernière à des « Applications à la salle de classe ». Comme mentionné ailleurs, une bibliographie de quelque 20 pages complète cet excellent recueil de Valdes.

Didactique de la culture en FLS et FLE

-Sous-comité sur la compétence culturelle (AAFT National Commission on Professionnal Standards) dirigé par Nostrand, « Cultural Competence », *AAFT National Bulletin*, octobre 1987.

Ce document d'une dizaine de pages au contenu dense comprend les parties suivantes :

- The Place of the Culture in Language Teaching
- The Meaning of Cultural Competence
- Consensus and Diversity
- The Evaluation of Cultural Competence
- Basic Cultural Competence
- Superior Cultural Competence
- The Projected Sequel to These Definitions
- Implications for Curriculum and Self-Development
- School and College Courses
- Teacher Education
- Self-Development

Ces sous-titres permettent de constater que les points importants ont été abordés dans ce document. Particulièrement intéressantes sont les définitions selon les deux composantes que constituent les « habiletés sociolinguistiques » et la « connaissance » d'une compétence culturelle élémentaire et d'une compétence culturelle avancée.

-Beacco, J.-C. et Lieutaud, S., (1985), *Tours de France*, guide pédagogique, Paris, Hachette.

Comme on pouvait s'y attendre de la part des auteurs de *Mœurs et mythes* (Hachette/ Larousse, 1981) -- contenant, disons-le au passage, l'excellent article de Debyser sur les approches en didactique de la culture --, les 33 premières pages de leur guide, sous forme d'introduction, exposent la réflexion théorique qui sous-tend les travaux pratiques proposés. Notamment la partie « Outils » dont les sous-titres, significatifs, tout comme le titre, sont :

- Les indices sont partout
- Lire les chiffres
- Apprendre à comparer
- Saisir l'allusion
- Analyser, expliquer

Comme celui de Valdes, ce recueil, comme l'indiquent les « Remises en question » et les « Interrogations finales » de Porcher qui encadrent quatre articles d'experts en la matière, tente de faire le point sur la question. Porcher, dont la contribution occupe la moitié de l'ouvrage, y réussit de manière magistrale. En quelque 70 pages, il expose les problèmes et l'enjeu de l'enseignement de la culture tout en traçant la voie à suivre pour que la richesse de

la réflexion méthodologique poursuivie débouche sur une réelle pratique. Indispensable à toute réflexion sur le sujet.

-Zarate, G., 1986, *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette.

Comme pour Beacco et Lieutaud, chez Zarate la théorie sous-tend et informe directement la pratique. Réflexion et pratique sont indissociables et s'enrichissent l'une l'autre.

L'ouvrage est indispensable, tant d'un point de vue théorique que du point de vue de la pratique vers laquelle il est orienté. C'est la somme de la réflexion sur l'enseignement de la culture poursuivie en France au cours des deux dernières décennies. Les limitations sont celles du cadre dans lequel œuvrent l'auteur et les didacticiens français : FLE, étudiants universitaires pourvus de solides connaissances de culture générale et de leur propre culture.

Pratiques

-Beacco, J.-C. et Lieutaud, S., (1985), *Tours de France*, Travaux pratiques de civilisation, Hachette.

Le meilleur ouvrage à ce jour pour l'application en salle de classe d'une nouvelle méthodologie de l'enseignement de la culture. Si l'ouvrage, entièrement consacré à la culture, axé sur la France et destiné à un public de niveau avancé, n'est pas directement utilisable dans la salle de classe, il n'en constitue pas moins l'exemple de ce qui devra se faire au niveau des manuels et des pratiques de la salle de classe au Canada. À quand plusieurs *Tours du Canada francophone* adaptés à différents niveaux, dont les activités s'intégreraient aux autres activités de la salle de classe et qui fourniraient en même temps aux enseignants les connaissances de base nécessaires pour les faire pratiquer?

-Jefferman, P.J., (1980), *Teaching about French-Canadians Outside Quebec : A Practical Teacher Guide*, Burnaby, C.-B., S.F.V., (unpublished M.A.T. Thesis).

CHAPITRE 3

OBJECTIFS GÉNÉRAUX DU SYLLABUS CULTURE

Introduction

Quelles que soient les approches et la méthodologie élaborées en didactique du FLS, tous les efforts tendent vers un seul but : mieux enseigner pour aider à mieux apprendre; apprentissage dont certains éléments sont universels et d'autres particuliers aux besoins des élèves et de la société dans laquelle ils évolueront. Au Canada contemporain, le français langue seconde est devenu une matière des plus importantes. La définition des objectifs joue à cet effet un rôle primordial. Le syllabus culture visera à :

Sensibiliser l'élève aux cultures francophones

Cela signifie d'abord faire prendre conscience de l'existence à l'échelle de la planète d'une culture française qui est moderne, dynamique et bien vivante, image qui pourrait ne pas être celle reçue dans le milieu et l'environnement.

Il s'agit d'une prise de conscience de l'Autre, d'un simple éveil à la diversité culturelle. L'objectif est simplement de faire connaître puis, plus tard, peut-être, reconnaître l'autre culture.

Cette sensibilisation a pour but de faire connaître la francophonie mondiale, le dynamisme

de sa langue et de ses cultures. Les cultures francophones du Canada demeurent prioritaires dans cette perspective.

Comment prétendre être éduqué si l'on ne connaît pas son propre pays?

L'ouverture aux autres cultures passe bien sûr par l'ouverture à la réalité francophone canadienne, au « fait français » inhérent à l'histoire du Canada et à la société contemporaine.

« Sensibiliser » veut dire proposer une prise de conscience de l'existence et de la nature du « fait français » au Canada et donner à ce fait un visage plus ou moins nuancé. Cela implique une connaissance des faits essentiels, un sens de la vie quotidienne des Canadiens français et des questions qui leur tiennent à cœur. Mais tout n'est pas politique, loin de là. Un langage est la porte d'une culture. Il faut montrer aux apprenants l'au-delà de cette porte : musique, culture populaire, amis, etc.

Il est bon que les élèves soient introduits aux multiples visages, européens, africains, etc. de la francophonie. Il faut aussi qu'en fin d'école secondaire, ils soient mieux aptes à comprendre telle ou telle situation rapportée par la presse, par exemple celle des Fransasquois ou des Franco-Manitobains.

Préparer l'élève à mieux vivre le bilinguisme canadien

L'important est que l'élève développe au mieux, tout en enrichissant sa culture maternelle, ses capacités d'insertion dans la société canadienne contemporaine. Or le bilinguisme est au cœur de la question canadienne et de l'identité canadienne.

Le seul contenu linguistico-communicatif du cours de FLS ne sera jamais une réponse adéquate à des attitudes relevées ici et là, par exemple en classe, sur des points délicats comme les raisons du bilinguisme canadien, la justification des études de français dans des milieux où la francophonie est absente, le caractère universel de l'anglais, les différents niveaux de langue des francophones.

Seul un contenu culturel exposant les fondements du bilinguisme culturel pourra préparer l'élève à la société canadienne en mutation dans laquelle il sera forcément confronté, à des degrés bien sûr très divers, non seulement aux débats suscités par le bilinguisme, mais à des aspects concrets et humains de celui-ci, que ce soit sur le marché du travail ou sur le plan des relations sociales et marchandes.

Là encore, le double objectif de Nostrand prend tout son sens : comprendre (les bases

historiques et juridiques, mais aussi humaines, du bilinguisme) et communiquer (tout en étant pleinement soi-même à l'intérieur de la dualité canadienne).

Élargir les horizons culturels de l'élève

Autant toute culture est ethnocentrique, autant toute éducation se doit d'introduire l'élève à d'autres valeurs et systèmes culturels susceptibles d'enrichir en retour sa propre vision du monde.

L'école a pour rôle d'élargir les esprits, de mener l'élève vers une pensée logique et créative capable d'esprit critique. La marque d'une personne réellement éduquée est l'ouverture aux différences et aux changements. Le contraire, bien sûr, c'est de penser que notre façon de voir et de faire est la seule valable. Certains ont même lié la prospérité économique à long terme à cette flexibilité d'esprit face au changement. Cela ne veut pas dire prêcher le relativisme culturel total contre lequel Bloom nous met en garde dans son récent *The Closing of the American Mind*.

Bien des choix dans les programme d'études sont basés sur l'hypothèse que les élèves iront ensuite à l'université pour y parfaire leurs connaissances. La réalité est que la majorité des jeunes ne poursuivent pas leurs études et que la plupart de ceux qui font des études post-secondaires n'étudient que très peu l'histoire canadienne, la sociologie, l'anthropologie, la langue seconde, etc.

Aussi bien, dans la perspective des efforts effectués par les provinces pour améliorer le contenu des programmes de sciences humaines en y intégrant plus d'éléments en provenance de l'anthropologie, des études canadiennes, du multiculturalisme, le programme de langue seconde peut efficacement contribuer à une meilleure introduction à la culture. En ce qui concerne l'ouverture aux francophones et à leur culture, c'est un des rôles majeurs que peuvent et doivent jouer les programmes de FLS — bien plus et bien mieux que tout cours de sciences humaines, dont la perspective générale devrait cependant constituer un cadre utile pour le syllabus culture.

Améliorer la cohérence de l'enseignement de la langue en lui donnant un plus grand contenu socioculturel

Le courant dominant en didactique des langues fait porter l'accent sur la « communica-

tion ». Communiquer signifie savoir quand et comment utiliser les énoncés (discours). Or le discours ne se réalise pas dans un *vide culturel*. La culture est partout présente dans des situations réelles de communication, dans l'environnement oral et écrit qui nous entoure. C'est cette réalité qu'il faut faire pénétrer dans la salle de classe (documents sonores et écrits représentant les réalités françaises d'ici : Québec, Acadie, Manitoba, Ontario, etc.). On peut parler de tout et de rien et communiquer dans un vide culturel. Or, la culture francophone contemporaine et les aspects du bilinguisme canadien paraissent tout à fait appropriés pour donner un contexte à une langue fonctionnelle.

Sur le plan méthodologique, le défi est de taille puisqu'il faut :

a) savoir choisir les thèmes culturels essentiels étant donné les contraintes de temps;

b) savoir intégrer le culturel au langagier dans le cadre de l'approche communicative en préservant la priorité des objectifs de communication et sans dispersion de l'enseignement comme de l'apprentissage;

c) savoir avant tout présenter la culture de façon attrayante, active et pertinente en fonction de l'âge et des intérêts de l'élève.

Quoi de plus logique en effet que de lier la langue à la culture qu'elle sous-tend et, dans une approche communicative, de préparer l'élève à communiquer le plus efficacement possible avec les personnes de l'autre culture. C'est là que la composante culturelle peut contribuer à améliorer la communication. Comment en effet, pour ne prendre qu'un exemple parmi tant d'autres, peut-il y avoir interaction efficace si l'un des interlocuteurs 1) ne comprend pas l'autre (du fait de l'accent, de l'emploi d'expressions régionales); et/ou 2) est persuadé que l'autre ne comprend pas la forme standard qu'on lui a inculquée à l'école; 3) pense que la personne en face de lui est un représentant monolithique d'un culture homogène et lui assigne, ce faisant, des idées et des comportements préconçus; 4) ne connaît guère les principaux aspects du quotidien de l'interlocuteur et ne comprend absolument pas les questions qui tiennent à cœur à la collectivité dont il a un représentant en face de lui.

La paradoxe, bien sûr, serait au contraire le manque de contenu culturel dans une approche communicative, dans le cadre d'un système d'éducation et dans un pays officiellement bilingue, alors même que ce contenu culturel assurera la continuité du langagier au communicatif, tout en favorisant l'épanouissement de la personne.

CHAPITRE 4
CONTENUS CULTURELS

NOTA BENE : Les auteurs croient utile de préciser dès le début de ce chapitre qu'il s'agit d'*une liste de contrôle* (check list) où les concepteurs de programmes feront *un choix* limité d'éléments selon le niveau des élèves et le temps disponible. Il est par ailleurs évident que cette liste ne saurait être exhaustive et qu'elle devra être complétée, en particulier en ce qui a trait aux dimensions « locales » de la culture.

Introduction

La démarche pédagogique préconisée est celle qui part du vécu des étudiants pour aller vers le moins connu, c'est-à-dire qui part du contexte local pour passer ensuite à des contextes élargis au plan régional, provincial, national et international, avec retours cycliques. Une des implications d'une telle approche est que l'impasse ne peut être faite sur les réalités locales au profit d'ensembles perçus peut-être comme plus homogènes et plus représentatifs, donc plus « reconnus » (Québec, France), mais, de ce fait même, extérieurs au vécu des individus.

La culture seconde

L'approche préconisée se veut une approche de la culture *seconde* différenciée de l'enseignement d'une culture (francophone) *étrangère* (par exemple, celle de la France). La notion de « bilinguisme vécu » représente une telle approche axée sur les personnes (Stern, 1985) et sur leurs interactions dans un pays constitutionnellement bilingue et où la dynamique et l'impact du français et de l'anglais sont présents, à des degrés bien sûr très divers, dans la réalité culturelle de tous les Canadiens à travers tout le pays.

Dans le cadre du français langue seconde, l'accent, de manière logique, ne peut être mis que

sur le bilinguisme franco-anglais. Il va de soi que le mot « bilinguisme », comme celui de « biculturalisme », reflète d'autres contacts de langue -- au Canada comme ailleurs -- sur lesquels on pourra s'appuyer pour introduire aux cultures francophones. Celles-ci demeurent néanmoins sans équivoque l'objectif culturel principal en français langue seconde.

Rappelons enfin que par « le bilinguisme canadien », nous entendons une approche des cultures francophones dans le contexte canadien d'enseignement de la langue seconde, telle que résumée ci-dessus. La perspective est celle de l'apprenant non francophone. Bien qu'aucun enseignement ne puisse être neutre, il ne s'agit ici en aucune manière de promouvoir la politique de « bilinguisation », que celle-ci soit souhaitable ou non, mais d'apprendre à établir une communication plus efficace dans un pays dont les deux langues officielles sont l'anglais et le français.

Utilisation générale de la grille et de l'inventaire

L'inventaire proposé dans ce chapitre ne prétend pas faire la liste complète -- impossible -- de la diversité culturelle. Elle n'est qu'une *liste de contrôle* permettant au concepteur de programme de choisir et de s'assurer que les aspects essentiels seront traités à un moment ou à un autre du programme et ce, en tenant compte des réalités locales et du niveau de scolarité. L'inventaire présuppose une sélection -- selon l'âge, le niveau, la région, le milieu socioculturel, les ressources humaines, etc. -- préalable à toute utilisation. Nous y revenons au chapitre cinq.

Démarche globale privilégiée

- Partir de la réalité vécue et locale pour ensuite ouvrir et diversifier le plus possible les points de vue sur les cultures francophones.
- Concentrer l'attention sur le présent et recourir au passé surtout pour expliquer le présent. L'histoire sera utilisée pour éclairer la situation, les revendications et les problèmes actuels.
- Associer donc le fait francophone à la modernité dans tous les domaines.
- Lier les faits culturels à des personnes, réelles ou imaginées, pour en montrer la pertinence.

Le bilinguisme canadien

DOMAINE 1 : Présence des francophones

L'objectif majeur est de sensibiliser les étudiants au fait que les francophones « sont parmi

eux », avec des degrés de présence plus ou moins grands, qu'ils existent tout simplement.

L'on vise ici trois choses :

1) Assurer une meilleure connaissance de l'existence des francophones, « un des peuples fondateurs » du Canada.

2) Valoriser les communautés francophones les plus proches en tenant compte des francophones à l'échelon local (valoriser une culture francophone plus lointaine peut déboucher sur une dévalorisation accrue de ces communautés).

3) Associer *français* à *moderne*. Les francophones comme les étudiants vivent dans le présent.

I BILINGUISME CANADIEN

DOMAINES	OBJECTIFS, DIRECTIVES, COMMENTAIRES	SUGGESTIONS D'ACTIVITÉS POSSIBLES
1 Présence des francophones (phase de sensibilisation) 1 1 Où sont les francophones? Sur le plan - local - régional/provincial - national - nord-américain (Nouvelle-Angleterre, Louisiane, Antilles) - international Le concepteur sélectionnera le(s) niveau(x) en fonction du programme L'étude de chaque (sous-)thème de la grille pourra être ainsi axée sur un ou plusieurs de ces niveaux	Sensibiliser l'élève à la francophonie (locale, régionale, etc) Lier le cours à cette présence en partant du plan local et en découvrant l'ensemble de la francophonie canadienne et les autres pays francophones Plus tard, on montrera que les francophones constituent une portion notable de la population mondiale et que, s'ils sont minoritaires ici ou là, ils peuvent être majoritaires ailleurs	1) Études de cartes et recherche d'information en vue d'exposés, de discussions, etc 2) Découverte de la ville/du quartier - Parcours expérientiels à base d'enquêtes, à la recherche d'indices menant à des rapports de groupes, à des discussions, à l'élaboration de cartes de la francophonie (locale, etc) 3) Reconstitution d'une ville/d'un quartier - Simulations 4) Les visages de la francophonie - Dossiers, films, rencontres, etc 5) Autres pays bilingues français-anglais (voir 1 4)
1 2 Manifestations concrètes de la présence des francophones 1 2 1 Les indices	Apprendre à relever les indices de cette présence, premier maillon dans la constitution du savoir culturel Par exemple - emblèmes (drapeaux, autocollants, etc) - affichage - noms de famille dans l'annuaire du téléphone - noms de rues, d'écoles - magasins, bâtiments administratifs - timbres, monnaie - médias - petites annonces (gouvernementales) - formulaires administratifs, etc	N B : Ici comme ailleurs, il ne s'agit que de quelques exemples choisis d'activités s'insérant dans les activités de communication

1 2 2 Reconnaissance du fait francophone Les francophones dans l'image projetée - du pays - de la province/de la région - de la ville a) vue de l'extérieur (par les autres) b) vue de l'intérieur (par eux-mêmes)	Montrer comment le pays, telle région, telle ville exploitent (ou n'exploitent pas) le fait francophone dans l'image qu'ils projettent (à l'intérieur comme à l'extérieur du Canada)	1) L'identité culturelle canadienne face aux États-Unis - existe-t-elle? - quels en sont les éléments distinctifs? 2) Étude de publicités touristiques exploitant la présence francophone à l'échelon - local - provincial - national (visant l'étranger) 3) Analyse du compte rendu par la presse francophone et anglophone d'un événement spécifiquement francophone (fête, Sommet de la francophonie, etc)
1 3 Qui sont les francophones? Personnalisation de cette présence sur le plan - local - régional/provincial - national - nord-américain - international	Il s'agit ici d'une première identification, non d'un traitement détaillé qui se fera par la suite Faire ressortir la diversité individuelle et régionale on ne peut pas établir de portrait robot du francophone	Partir du vécu, de l'individu et du plan local pour aller au moins connu, au plus lointain et au plus abstrait 1) Mise en commun des expériences de relations personnelles avec des francophones

BILINGUISME CANADIEN (suite)

DOMAINES	OBJECTIFS, DIRECTIVES, COMMENTAIRES	SUGGESTIONS D'ACTIVITES POSSIBLES
1 3 1 Connaissez-vous des francophones? En partant du plan local, personnellement ou à travers les médias	Présenter plusieurs portraits aussi différents que possible et vivants de francophones connus d'un ou plusieurs étudiants (amis, parents, relations) ou de tous (personnalités) (voir 1 2)	2) Remue-méninges et recherches dans la presse écrite et audio-visuelle, locale et nationale, sur les francophones qui font l'actualité (politiciens, sportifs, gens du spectacle, etc.)
1 3 2 D'où viennent-ils? - ils sont d'ici (voir 2 1) - ils viennent d'une autre province (immigration intérieure)	Montrer que, même à l'échelon local, il y a plusieurs types de francophones et que la plupart sont ici depuis les débuts de la colonisation. Apporter des éléments de réponse à la question "Pourquoi y a-t-il des francophones?"	3) Présentations des portraits de francophones connus et/ou sélectionnés 4) Visionnement de documents sur des francophones 5) Correspondance avec des francophones 6) Invitations/rencontres de francophones
1 4 L'impact sur la vie sociale Sur le plan - social - économique et industriel - politique - culturel/médias - sportif Manifestations concrètes de la présence des francophones	Sensibiliser aux contributions des francophones à la vie de la communauté (nationale, provinciale, etc.) dans tous les domaines de la société contemporaine Ici comme ailleurs, il s'agira de sensibiliser à la réalité et non pas de grossir démesurément l'impact des francophones sur la vie sociale	Constitution du "Who's Who francophone" 1) Personnellement: que font les parents et les connaissances des élèves francophones de la rue, du quartier, de l'école? 2) Impersonnellement: a) la répartition des francophones dans les principaux organes de la vie sociale; b) les vedettes et les réalisations francophones

Les organes de la communauté francophone

Les réalisations des francophones sur le plan
- local
- régional/provincial
- national
- international

Les leaders de la communauté

Les idoles des jeunes francophones

3) Documentaires (étude et discussion)

4) Dossiers (étude, exposé, discussion)

5) Visite de francophones
invitation de francophones connus et inconnus

N.B. Plus difficile, bien sûr, à réaliser à Lethbridge, Alberta, qu'à Ottawa. Dans le premier cas, le matériel d'appoint devra suppléer aux problèmes pratiques posés par l'expérientiel, alors qu'on dépassera, selon le programme, le seul niveau local

1.5 Manifestations culturelles

Fêtes, festivals, etc

L'exploitation de ces célébrations culturelles a bien sa place en salle de classe. Elle fera l'équilibre avec les questions d'ordre politique et fournira un tremplin à la présentation d'autres aspects de la culture

DOMAINE 2 : Histoire(s) des francophones

D'où viennent les francophones?

Faire prendre conscience du fait que les francophones, bien que la géographie puisse parfois les faire apparaître comme des groupuscules, ne sont une anomalie ni dans un continent prédestiné à être anglophone (et qui le devient de moins en moins du fait de l'accroissement de la population du Mexique et de celle des hispanophones aux États-Unis), ni dans un pays où l'anglais n'a pas toujours été et n'est pas partout la langue dominante.

En tant qu'un des « deux peuples fondateurs » du Canada, la contribution des francophones à la vie du pays et le rôle qu'ils y jouent gagnent, *dans le présent*, à être mieux connus.

Repères historiques

Fournir *des connaissances minimales* mais essentielles ne consiste pas à faire un cours d'histoire mais à dégager quels sont les événements, les figures et les symboles importants pour les communautés francophones, ceux qui ont forgé leur destin et leurs comportements, en un mot : *les repères de reconnaissance des francophones entre eux* :

-repères socio-historiques sans lesquels il est difficile de connaître et de comprendre une culture (exemple : la Révolution tranquille au Québec pour expliquer la société actuelle et certaines revendications des Québécois);

- symboles : personnages, institutions, objets fonctionnant comme objets de reconnaissance des membres d'une culture et permettant de la saisir, de la comprendre beaucoup mieux que par le biais d'un inventaire anthropologique et historique exhaustif (et impossible) de cette culture.

En bref, tout enseignement de la culture s'inscrit nécessairement entre deux pôles : une approche anthropologique -- irréalisable pour diverses raisons dont la moindre n'est pas le temps disponible en didactique des langues -- et une approche pseudo-communicative qui réduit le culturel aux seuls échanges communicatifs (aux similarités nombreuses et évidentes avec l'autre communauté). Alors que, de manière générale, et à plus forte raison dans le contexte canadien, *il paraît difficile de connaître les francophones si l'on ne possède pas -- et donc si l'on n'enseigne pas -- certains repères fondamentaux permettant de comprendre leurs comportements et leurs attitudes*. C'est là un aspect fondamental du programme culturel.

Démarche

L'histoire sera abordée comme un moyen de mieux comprendre le présent car elle éclaire les attitudes et la situation contemporaine. Elle pourra ainsi être plus motivante puisque touchant l'actualité. Exemple de retour en arrière à partir de problèmes du présent :

Question : Pourquoi le bilinguisme est-il une revendication des Franco-Manitobains, qui constituent une si faible proportion de la population actuelle?

Réponse : À trouver dans quelques faits de l'histoire du Canada; i) colonisation et démographie du Manitoba jusqu'au XIXe siècle; ii) législation du Manitoba avant et après qu'il ait constitué une province; iii) évolution politique et sociale de la société canadienne contemporaine.

Caveat : Ne jamais oublier que les élèves suivent aussi un cours d'histoire et que le temps en FLS ne permet d'aborder que *les grandes lignes*.

BILINGUISME CANADIEN (suite)

DOMAINES	OBJECTIFS, DIRECTIVES, COMMENTAIRES	SUGGESTIONS D'ACTIVITES POSSIBLES
2 Histoire(s) des francophones 2 1 D'où viennent les francophones? La formation du Canada moderne sur le plan - local - régional/provincial - national	Faire replacer les francophones dans la dynamique de la "découverte" du continent les francophones ne sont pas un ajout dans un continent depuis toujours anglophone	1) Reconstitution de l'arbre généalogique des élèves de la classe, de francophones de l'école, de la rue, du quartier 2) Découverte de la ville, du quartier 3) Aspects socio-historiques 4) Etude de l'annuaire téléphonique, toponymie (régionale, canadienne) et présence francophone - quelques faits sur l'immigration francophone au Canada depuis 1604
2 2 Repères historiques 2 2 1 Grandes dates, grands événements, grandes figures et lieux de la légende et de l'histoire Des débuts à maintenant, de Jacques Cartier à l'après-Meech	Faire connaître les repères des communautés francophones les grands événements qui ont forgé l'identité culturelle francophone, les repères de la conscience collective à l'heure actuelle Une vingtaine de dates, d'événements clés qui font surgir des figures de légende, de Jacques Cartier à René Lévesque, suffisent à dresser	1) Découverte des symboles (faire découvrir sans trop s'y attarder) et signes de reconnaissance (drapeaux, devises, fêtes, grandes figures légendaires et réelles, etc) 2) Parcs nationaux et fait francophone brochures à étudier, à comparer aux livres d'histoire

le cadre historique dans lequel s'inscrivent le vécu et le devenir des francophones d'aujourd'hui.

À cette liste réduite mais significative de repères essentiels s'ajoutent d'autres repères tout aussi marquants sur le plan provincial.

Pour résumer, ces repères sont sélectionnés dans la mesure où a) ils informent le présent; b) ils font partie de la conscience collective. Bref, ce n'est pas l'histoire événementielle détaillée de la Révolution tranquille qui nous intéresse, ni le fait qu'il s'agisse d'événements historiques, mais bien le fait que la société québécoise actuelle se définit largement en fonction de ces transformations profondes.

3) <u>Les événements et les personnages</u> qui ont marqué l'histoire du Canada moderne
   - pour les communautés francophones
   - pour le Canada en général

   Comment certaines revendications actuelles des francophones s'expliquent à la lumière de faits passés (exemples: Louis Riel et les Franco-Manitobains; le Bill C-72 et le Lac Meech par le Référendum)

4) <u>Portraits de personnalités</u> (documentaires, exposés, simulations, jeux de rôle, etc.) de tous les milieux

5) <u>Questionnaires et jeux sur les grandes dates et figures de l'histoire</u>

N.B. Là encore, certaines activités auront un contenu culturel francophone peu riche dans un milieu unilingue éloigné des grands centres. Mais il y a toujours et partout quelques indices de la présence et/ou de l'histoire des francophones et du bilinguisme officiel.

BILINGUISME CANADIEN (suite)

DOMAINES	OBJECTIFS, DIRECTIVES, COMMENTAIRES	SUGGESTIONS D'ACTIVITÉS POSSIBLES
2 2 Autres signes de reconnaissance de la collectivité - Emblèmes - fêtes - personnalités (du monde de la politique, des arts, des spectacles, etc) perçues comme représentatives - médias (journaux, téléromans, etc) - arts (romans, films, etc) - repères de la géographie collective (régions, villes, monuments, etc) - habitudes de vie - objets	Il ne s'agit pas ici de tenter de reconstituer des domaines entiers de connaissance, mais de révéler un nombre limité d'êtres et de choses dans lesquels l'ensemble des individus d'une société se reconnaissent et qu'ils utilisent comme signes de reconnaissance et de connivence entre eux Exemple tel téléroman telle émission télévisée pour les jeunes et son présentateur, tel chanteur ou comédien, telle expression de la langue parlée, etc De tels exemples en nombre limité, bien choisis, davantage qu'un amas de faits ou de considérations générales, devraient permettre de mieux comprendre certains éléments constitutifs de l'autre culture	

DOMAINE 3 :
Le(s) parler(s)
des francophones

Il importe que ce qui constitue l'objectif et l'outil de l'apprentissage, la langue, soit valorisé et que cet outil soit le véhicule même des cultures, canadienne et francophone, qu'il sous-tend. En d'autres mots, le français « standard » n'est pas l'apanage des Français de France ou des Européens. Le français standard n'est pas l'équivalent du « Parisian French » ou autre « français international », donc hors frontières. Le français standard est le français qui sert de norme commune à tous les francophones. Le français canadien standard est une forme de ce standard. Bref, le français de la salle de classe n'a pas besoin d'être présenté comme un français non canadien.

Ce français-là, c'est le français de Radio-Canada par exemple, doté d'un accent distinctif et de mots et d'expressions appartenant au lexique commun des français du Canada, de la même manière que la CBC utilise la variété standard de l'anglais canadien. Personne ne songerait à dévaloriser l'anglais de la CBC par rapport à celui qu'on entend à la BBC et à imposer le « bon » anglais britannique dans les écoles du Canada. Dans l'une et l'autre langue, il y a bien sûr, d'une part, le code écrit et, de l'autre, l'oral ainsi que des variantes sociales et régionales.

Tout ceci pour dire qu'il y a des variantes nationales du français (d'Acadie, de France, du Québec, etc.) et qu'aucune ne peut, à elle seule, prétendre être *le* standard. Il est, de plus, logique de préparer l'élève à être réceptif aux divers accents et variétés auxquels il pourra être exposé et à mieux les comprendre. Cette compréhension devrait être expressément visée par des activités de compréhension orale dans le cadre des activités de communication.

BILINGUISME CANADIEN (suite)

DOMAINES	OBJECTIFS, DIRECTIVES, COMMENTAIRES	SUGGESTIONS D'ACTIVITÉS POSSIBLES
3 Le(s) parler(s) des francophones 3 1 L'écart entre le français écrit et le français oral (à distinguer de l'oral normatif des méthodes). Au besoin, insister sur les différences entre la langue parlée de la méthode et/ou du professeur et celle de la rue. 3 2 Les français: le standard est commun à tous les francophones, il n'est pas équivalent à un seul français, celui de la France. 3 3 Origines et évolution des français parlés au Canada: ce ne sont pas des sous-produits d'une langue prestigieuse, celle de la France.	Faire comprendre que les français du Canada ne sont pas des "dialectes" au sens général du terme, mais des variantes, au même titre que celui de France, de Suisse, etc. Dans ces pays, tout comme au Canada, il y a des "niveaux de langue" et des formes dialectales côte à côte, et une langue plus formelle reconnue comme le standard. Faire percevoir que le français des nouvelles de la radio et de la télévision est sensiblement le même que celui des émissions d'information en Europe. Montrer que, du Canada à l'Afrique et au Viêt-Nam, les locuteurs francophones se comprennent et que les difficultés réelles de communication sont, somme toute, exceptionnelles.	1) Faire entendre des enregistrements d'anglais de Terre-Neuve, de Liverpool, du Texas, etc. 2) Faire passer des enregistrements de divers parlers français du Canada et de la francophonie et des documents montrant des situations de contact et des réactions aux différences d'accent, etc. 3) Mettre l'accent sur l'intercompréhension (chanteurs québécois, acadiens, etc. en France et vice-versa). Faire deviner l'origine des chanteurs. 4) Faire faire la distinction entre variété de français (de France, d'Acadie, etc.) et dialecte (joual, chiac, etc.). 5) À l'aide d'enregistrements, sensibiliser au fait que le français parlé en Europe poserait également des problèmes d'apprentissage à l'étudiant et donc que ces problèmes ne se posent pas seulement avec les francophones canadiens; que le problème est surtout dû aux écarts écrit/parlé, langue courante/familière/argotique.

3 4 Variantes sociales et régionales: les formes familières et argotiques existent aussi bien en France qu'au Canada, même si l'étudiant, à travers ses manuels et ses professeurs, n'a pu être exposé qu'à une norme pédagogique (standardisée)

3 5 Expressions et mots courants des français du Canada

En particulier la langue des jeunes

6) Expliquer les raisons historiques

7) Mettre en valeur la place du français local (c'est-à-dire franco-ontarien, etc.) dans la production culturelle francophone mondiale
- écrivains (A. Maillet et le Prix Goncourt)
- chanteurs (succès de Daniel Lavoie, d'Edith Butler, etc. en Europe)
- journalistes (commentateurs sportifs, etc.) et leurs productions
- oeuvres littéraires et journalistiques
- disques, vidéo-clips, etc

DOMAINE 4 : Le quotidien des francophones

Dans la perspective de ce programme, où l'accent est mis sur le point de vue des individus, il convient de mettre en lumière *les situations concrètes* du quotidien des francophones dans un pays et un continent où ils sont, sauf au Québec, minoritaires. On insistera ainsi sur l'aspect humain des situations.

Il faut en effet remarquer qu'un des éléments qui distinguent le plus la vie quotidienne des francophones de celle des anglophones est la situation de minoritaires, malgré un enracinement profond.

BILINGUISME CANADIEN (suite)

DOMAINES	OBJECTIFS, DIRECTIVES COMMENTAIRES	SUGGESTIONS D'ACTIVITES POSSIBLES
4 Le quotidien des francophones 4 1 Vivre en français - famille (langue utilisée) - éducation (à quelle école envoie-t-on les enfants? problèmes d'une éducation en français, etc) - services adminis-tratifs - activités marchandes - services religieux - loisirs - médias N B : comme toujours, aux différents niveaux d'étude, depuis le local jusqu'au national 4 1 1 Que parlent-ils? - français seulement - anglais seulement problèmes de l'assimilation - français et anglais - français, anglais et autre(s) langue(s) - français et autre(s) langue(s)	Sensibiliser aux situations des individus appartenant à un groupe linguistique minoritaire (pour ensuite établir des parallèles avec d'autres groupes, en particulier les anglophones au Québec) à travers les divers aspects de la vie quotidienne On essaiera de faire toucher du doigt les aspects concrets (plutôt que les débats d'idées) qui peuvent se poser tous les jours On montrera autant que possible l'aspect positif des familles et des situations bilingues sans déformer la réalité Montrer que, même au Canada il est possible d'être unilingue français -- au Québec et ailleurs	1) Mise en commun d'expériences dans un milieu de langue non maternelle à l'occasion de visites, de voyages (si possible, bien sûr) 2) Enquête : le francophone (l'anglophone) en situation de langue minoritaire -- quelques problèmes mineurs ou majeurs auxquels il doit faire face (ne serait-ce que parce qu'il ne maîtrise pas la langue parlée dans la région) a) Peut-on trouver (en français) - des cartes - des tasses avec prénoms - des journaux, des livres - des disques - des petites annonces - des programmes de télévision etc b) Peut-on voir/assister à (en français) - des groupes de rock - des émissions de télévision - des films - des cassettes vidéo - des pièces de théâtre - des conférences etc

BILINGUISME CANADIEN (suite)

DOMAINES	OBJECTIFS, DIRECTIVES COMMENTAIRES	SUGGESTIONS D'ACTIVITÉS POSSIBLES
		c) Peut-on magasiner en français? - où d) Peut-on obtenir des services en français? - téléphone - administrations - hôpital - transports publics - restaurants 3) Activités communicatives et expérientielles basées sur les questions ci-dessus
4 1 2 S'affirmer en français - aspects positifs - les efforts constants, les frustrations, la lassitude - les éléments de l'assimilation (en partant du niveau familial jusqu'à l'échelon national) - le Commissaire aux langues officielles (bilan positif et plaintes)		1) Étude d'expériences individuelles rapportées directement, par les médias, la littérature ou le cinéma 2) Étude du problème de l'assimilation - situation, statistiques - causes - réactions 3) Parsemer le programme de biographies capsules de personnalités francophones de tous les domaines
4 2 Attitudes et stéréotypes	Sensibiliser à l'aspect caricatural de toute image stéréotypée	1) Remue-méninges suivi de discussions sur - comment les Américains voient le Canada et les Canadiens? (on abordera certaines images stéréotypées du Canada chez les Américains. On sensibilisera ainsi aux stéréotypes

C'est évidemment un des résultats escomptés de l'ensemble d'un programme axé sur la diversité des points de vue et sur les faits relatifs à la question francophone.

Toutefois, à un niveau avancé, une prise de conscience des préjugés dominants peut être bénéfique. Il s'agira avant tout de mettre en valeur le caractère exagéré des stéréotypes, non de forcer des attitudes positives à l'égard des francophones. Il ne faut pas sous-estimer les jeunes en évitant ou en sur-simplifiant un sujet difficile.

- comment les Canadiens se voient entre eux (par rapport aux Américains et entre régions au pays)? On abordera ainsi la question de l'identité culturelle et des clichés existant également dans la culture première à l'égard d'autres groupes régionaux, ethniques, etc.

- comment les Américains voient-ils les francophones? Il peut être intéressant de voir l'image qu'ont les Américains des francophones en général et des Franco-Américains en particulier.

2) Examiner les idées a priori de certains Canadiens à l'égard de certains groupes régionaux (même type d'activité).

3) Comment les divers groupes francophones se voient entre eux?

4) Les idées de la classe à l'égard des francophones (même type d'activité).

5) Reprendre le sujet point par point à l'aide de faits simples et probants (exemple: chiffres de Statistique

BILINGUISME CANADIEN (suite)

DOMAINES	OBJECTIFS, DIRECTIVES COMMENTAIRES	SUGGESTIONS D'ACTIVITÉS POSSIBLES
		Canada) et, si possible, d'opinions personnelles d'étudiants ayant eu une expérience, même réduite, avec des francophones. 6) Étude de textes et de documents audio-visuels faisant état de discrimination envers les francophones/anglophones <u>à un niveau avancé</u>, on peut alors passer à la question suivante
4 3 Les revendications 4 3 1 des francophones 4 3 2 des anglophones au Québec		1) Ce que les anglophones du Québec, de Montréal peuvent faire - établir une liste - appliquer cette liste aux communautés francophones locale, hors Québec 2) Les revendications d'Alliance Québec 3) Mettre les revendications d'Alliance Québec en parallèle avec a) la réalité vécue par les francophones hors Québec (et, à un niveau avancé, les Québécois avant la Révolution tranquille); b) les revendications des francophones 4) Discussions - Étude de la loi 101 du point de vue des francophones, des anglophones, des allophones

DOMAINE 5 :
Le bilinguisme canadien

Le bilinguisme -- c'est-à-dire, de notre point de vue en FLS, la (re)connaissance du fait français -- est inscrit dans la Constitution et dans la législation. Il est essentiel que ce qui constitue un aspect important de l'identité canadienne soit connu des élèves. Le bilinguisme ne saurait être compris des jeunes par le seul débat d'idées; les divers aspects de la vie sociale des individus sont ici indispensables. Sur le plan pratique, cela implique l'étude de la langue seconde et de son utilisation dans la vie et comprend non seulement des discussions, mais des mises en situation où les éléments culturels sont rendus aussi authentiques que possible.

BILINGUISME CANADIEN (suite)

DOMAINES	OBJECTIFS, DIRECTIVES COMMENTAIRES	SUGGESTIONS D'ACTIVITES POSSIBLES
5 Le bilinguisme canadien 5 1 Le bilinguisme et la Constitution (législation et droits acquis) Sur le plan - national - régional/provincial	Faire réaliser que le fait français fait partie de l'histoire commune	1) Le bilinguisme est la règle plutôt que l'exception dans le monde faire découvrir d'autres pays avec deux ou plusieurs langues officielles (Cameroun, Sénégal, Suisse etc.) Sensibiliser au bilinguisme de facto aux États-Unis 2) Revue de textes législatifs (articles essentiels) fondant le bilinguisme ou une certaine infrastructure - à l'échelon national - à l'échelon provincial, par exemple, le cas du Manitoba - problématique actuelle 3) Étude de Rapports du Commissaire aux langues officielles (idées principales), d'articles de presse, etc.
5 2 Le bilinguisme en action 5 2 1 Expériences - anglophones à Montréal (exemple : sportifs américains) - dans d'autres pays bilingues francophones-anglophones - autres pays bi-/multilingues	Faire en sorte qu'on puisse concevoir qu'être bilingue, c'est le fun	1) Production d'un dépliant sur tout ce qui est bilingue dans la ville 2) Jeux de rôle : l'unilingue francophone dans notre ville (comment se débrouiller), reconstitution de diverses situations possibles

6 2 2 Les emplois bilingues - Dans quels emplois faut-il être bilingue? - Aurez-tu besoin du français dans ton futur emploi? en dehors du travail? - Moyens de devenir bilingue (stages, etc)	Connaître certains détails sur ce que la loi exige et n exige pas ainsi que sur la situation pratique dans le monde du travail	3) Enquêtes les jobs d été bilingues dans ma ville - où - conditions - comment faire se demande - préparation d une brochure 4) Les emplois bilingues (par exemple, face à mon avenir) - remue-méninges sur les postes bilingues connus - niveau de bilinguisme habituellement exigé (avec réflexion sur les moyens disponibles pour apprendre l'autre langue) 5) Dossiers travailler dans les deux langues - recherche d annonces bilingues dans la presse anglophone/francophone - recherche dans les centres de la main d oeuvre - établissement d une liste des emplois bilingues 6) Le bilinguisme sur le marché du travail - étude des statistiques sur la proportion de bilingues dans la fonction publique et dans le secteur privé - discussion sur les faits dégagés 7) Étude de cas personnes non bilingues ayant perdu ou faillì perdre leur emploi du fait de leur unilinguisme (au Nouveau-Brunswick, au Québec)

BILINGUISME CANADIEN (suite)

DOMAINES	OBJECTIFS, DIRECTIVES, COMMENTAIRES	SUGGESTIONS D'ACTIVITES POSSIBLES
5 3 Les attitudes face au bilinguisme - des francophones - des anglophones - des anglophones en situation de minorité - d autres groupes ethniques	Le bilinguisme est un enrichissement pour tous Sensibiliser au fait que les attitudes face au bilinguisme sont partagées, elles ne sont pas monolithiques N B : Ces sujets seront traités au niveau avancé	1) Faire simuler une enquête auprès de jeunes du même âge sur l'apprentissage/l'utilisation du français/de l'anglais 2) Faire les mêmes enquêtes auprès d'adultes 3) Utiliser des documents authentiques (situations de conflit et de coopération)
5 4 Comment vivre en milieu francophone ou bilingue - savoir se présenter - exprimer son désir de parler en français - savoir utiliser des expressions familières canadiennes - travailler dans les deux langues - fréquenter le milieu	De la même façon qu'une équipe va s'entraîner bien plus fort s'il y a un match en vue, les élèves vont être motivés pour leur cours de français si on le rattache à des situations de vie	Activités de dramatisation à partir de diverses situations possibles dans le monde du travail et en société

APPLICATION À LA FRANCE

DOMAINES	OBJECTIFS, DIRECTIVES COMMENTAIRES	SUGGESTIONS D'ACTIVITÉS POSSIBLES
1 Lieux 1 1 Cadre de vie individuelle a) Principaux types d'habitat i) différenciation sociale et régionale ii) types importés au Canada b) Types de logement selon les groupes sociaux i) dans les centres-villes ii) dans les banlieues et les petites agglomérations iii) à la campagne iv) évolution des lieux et des types d'habitat c) Conditions de vie i) l'équipement - chauffage/ sanitaire/télévision/téléphone/ appareils ménagers, etc	N B : Il s'agit ici encore d'une sélection possible d'éléments culturels selon le temps et le niveau Savoir différencier divers types d'habitat selon le groupe social et la région	Présenter des "tranches de vie" de jeunes dans des environnements variés pour éviter toute généralisation abusive (tous les Français ne vivent ni dans une HLM (habitation à loyer modéré) ni dans un château Ne pas rapprocher ce qui ne se ressemble pas Se rappeler que l'élève peut ne pas pratiquer la différenciation sociale dans sa communauté D'une introduction aux problèmes de la vie dans les HLM, il pourrait en déduire que a) tous les Français vivent ainsi, b) seuls les Français/les Européens ont des HLM puisqu'il n'y en a pas dans son environnement géographique ou social à soi

APPLICATION À LA FRANCE

DOMAINES	OBJECTIFS, DIRECTIVES COMMENTAIRES	SUGGESTIONS D'ACTIVITÉS POSSIBLES
- disposition et usage des diverses pièces - extérieurs - concierge, jardin, clôtures, etc		
ii) la voiture - utilisation dans la famille - types de voitures préférés		
iii) les animaux domestiques		
d) Problèmes		
i) crise du logement	Savoir s'orienter dans un paysage urbain	
ii) vie dans certains types d'habitat (grands ensembles)	Reconnaissance du type de quartier (indices)	
1 2 Cadre de vie collective		
a) La rue/le quartier	Fonctions de divers magasins et services	
i) éléments de décor (plaques des rues, bâtiments, panneaux, enseignes, etc)	Localisation des lieux de rencontre des jeunes (cafés près des lycées, etc)	
ii) types de magasins, banques, services administratifs	Apprendre à se familiariser avec un environnement, à s'y repérer et à y fonctionner (au moyen de documents ou d'activités expérientielles)	

iii) quartiers
- aisés/populaires/
d'immigrés, etc
- repères (genres
de restaurants, cafés, cinémas, etc)

iv) circulation
- types de véhicules
- manière de conduire et de garer

b) Villes et campagnes
i) répartition de la population, exode rural et exode urbain

ii) la France des villes
- villes anciennes et villes modernes, grandes, moyennes et petites
- qualité de la vie: transports en commun, accès à la nature, magasins et grandes surfaces, loisirs, équipements sportifs, autres équipements

iii) la vie dans la campagne

La perception de cet espace différent pourra se faire par le biais de l'expérience de jeunes d'âge équivalent (classes de neige, échanges scolaires avec d'autres pays européens, voyages, etc)

On se gardera de folkloriser ou de "moyenâgiser" la France et l'Europe tout comme le Canada français. Présenter des villes nouvelles à côté des vieilles villes, etc.

APPLICATION À LA FRANCE

DOMAINES	OBJECTIFS, DIRECTIVES, COMMENTAIRES	SUGGESTIONS D'ACTIVITÉS POSSIBLES
iv) la proximité réelle des métropoles et des centres d'attraction		
c) Les régions i) diversité - des paysages et des climats - des conditions économiques - des langues et des dialectes parlés normalisation française et du français; particularismes; français et autres langues	Savoir différencier la géographie socio-économique de la France et celle du Canada - grandeur, distances, communications - climat - densité, répartition de la population - villes/campagnes - Paris/régions	Faire ressortir la diversité des régions, certaines attitudes (Paris/province, Nord/Midi, etc) et le problème des langues en France On pourra motiver par l'exotisme sans pour cela stéréotyper et aseptiser comme le fait l'industrie du tourisme
ii) principales caractéristiques sur les plans agricole, industriel, économique		
iii) régionalisation et centralisation les grandes métropoles régionales		
iv) régions d'origine de la plupart des premiers colons canadiens		

d) Le pays

i) réel

- Situation géohistorique en Europe et perception des distances réelles et psychologiques entre villes, régions, pays
- La France et ses voisins: les communications entre les Français et les autres européens par
  - les transports,
  - les médias,
  - la politique et les institutions européennes (rencontres franco-allemandes, etc.)
  - les sports (Coupe d'Europe de football, Tournoi des 5 nations, etc.)
  - le tourisme
  - les échanges scolaires (avec la Grande-Bretagne, la R.F.A., etc.)
  - l'apprentissage de langues et l'enseignement de la géographie/histoire/littérature

Sensibiliser aux distances réelles et affectives

Faire ressortir que

a) les distances ne sont pas perçues comme étant aussi courtes que le pensent les Nords-Américains.

b) les contacts directs avec les pays voisins ne sont pas aussi nombreux que le pensent les Nords-Américains, le bilinguisme ou le multilinguisme ne va pas plus de soi pour le locuteur moyen qu'au Canada.

c) les attitudes envers les autres pays et les autres langues de l'Europe sont majoritairement positives chez les jeunes et les moins jeunes

APPLICATION À LA FRANCE

DOMAINES	OBJECTIFS, DIRECTIVES COMMENTAIRES	SUGGESTIONS D'ACTIVITÉS POSSIBLES
ii) Mythique - Repères collectifs lieux mythiques de la géographie et de l'histoire (Alésia, etc) l'Hexagone parfait et la "Douce France" repères collectifs dans le décor français		Sensibiliser aux représentations collectives du pays (signes de reconnaissance) et aux lieux à charge émotive par le biais du contenu des livres d'histoire, de la chanson, des bandes dessinées, de la publicité, etc
- Attitudes collectives comment les Français se voient comment ils sont perçus par les autres comment ils voient les autres les principaux traits pouvant définir la France et les Français		Ici plus qu'ailleurs encore, on s'efforcera d'éviter toute généralisation abusive
2 Individus et modes de vie		
2 1 Façons de vivre a) Modes et signes de reconnaissance i) vestimentaires l'apparence et la personalité les divers styles (BCBG, etc)	Reconnaître des caractéristiques principales a) signes extérieurs de reconnaissance -- comment les jeunes se coiffent, s'habillent, se maquillent, etc selon le groupe d'appartenance	Faire ressortir les goûts et les activités des jeunes du même âge que le groupe cible Exploiter les aspects les plus actuels et populaires Ne pas écarter l'engouement pour ce qui vient du monde anglo-saxon En bref, ne pas fossiliser et folkloriser la musique folklorique francophone intéresse peu le jeune francophone, ici ou ailleurs Ses goûts ne sont pas ceux des aînés

ii) linguistiques le langue des jeunes iii) spécifiques (exemple moto)	b) signes linguistiques de reconnaissance -- connaître mots et expressions courantes (et actuelles) de la langue des jeunes pour les utiliser en situation de communication réelle ou simulée	
B) Temps libres i) argent de poche et petits jobs ii) sorties iii) musique genres et artistes préférés iv) télévision - place de la télé - émissions pour les jeunes et émissions préférées v) cinéma genres de films et acteurs préférés vi) presse - presse pour les jeunes - journaux et magasines préférés - lectures preferées. bandes dessinées	Reconnaître les éléments similaires et distinctifs dans la vie des jeunes ici et là-bas	Tâcher de trouver un juste milieu entre la culture populaire éphémère et les éléments plus durables mais rarement appréciés à l'adolescence Faire prendre conscience de ces deux composantes

APPLICATION À LA FRANCE

DOMAINES	OBJECTIFS, DIRECTIVES, COMMENTAIRES	SUGGESTIONS D'ACTIVITÉS POSSIBLES
vii) sports et loisirs - la pratique du sport - le sport comme spectacle - autres activités		
c) Nourriture i) que mangent les jeunes - à l'école - à la maison - en semaine/le dimanche/les fêtes - en sortie avec les copains - au restaurant en famille	Reconnaître des habitudes certes différentes mais tendant à se rapprocher	À exploiter: accès, attitudes chez les jeunes Français
ii) "fast food" et cuisine traditionnelle -- divers types de restaurants		
iii) le pays de la bouffe? - opinions des jeunes et des moins jeunes		
d) Boissons i) alcool ou coca - à la maison - hors de la maison	Reconnaître des différences fondamentales entre - le système d'accès à l'alcool - les attitudes	Détruire le cliché (les jeunes Français commencent tôt à boire) pour faire ressortir les éléments de la réalité et surtout des attitudes foncièrement différentes du fait de l'attitude générale de la société envers l'alcool
ii) attitudes face à l'alcool		

e) Fêtes et traditions i) fêtes familiales, nationales et régionales, civiques et religieuses ii) perte des traditions régression du nationalisme et du sentiment religieux iii) les vacances - en famille - avec l'école (classes de neige, etc) - avec des copains	Reconnaître comment certaines fêtes servent de jalons dans le calendrier scolaire et social (les vacances scolaires, les longs week-ends, etc) et comment elles sont réellement célébrées de manière générale	Un survol des fêtes et traditions permet une saisie socio-culturelle du pays et des comportements et permet de dégager des différences avec le Canada La plupart des traditions (Carnaval, Mardi-Gras, etc) ne sont plus guère observées par la majorité des gens, du moins dans leur signification originale (nationaliste, religieuse), mais demeurent des repères (vacances, rentrée politique, etc)
2 2 Comportements et relations i) avec les parents et la famille ii) avec l'autorité iii) avec les autres jeunes iv) entre filles et garçons		
2 3 Problèmes i) l'école		Motiver les élèves en présentant des problèmes qui leur sont connus dans un environnement étranger

APPLICATION À LA FRANCE

DOMAINES	OBJECTIFS, DIRECTIVES, COMMENTAIRES	SUGGESTIONS D'ACTIVITÉS POSSIBLES
ii) le monde des adultes		
iii) le chômage en perspective		
iv) la drogue, l'alcool, le tabac		
3 Individus et société		
3 1 L'individu face aux autres		
a) classes sociales		
i) influence sur la vie des jeunes	Reconnaître les principaux cloisonnements sociaux - leurs manifestations concrètes (individus, organes de représentation) - leur influence sur la vie des individus (par les systèmes d'éducation, etc)	
ii) influence sur l'éducation		
iii) influence sur les débouchés		
b) autres communautés		
i) autres groupes sociaux et ethniques	Reconnaître les principaux groupes concernés par les problèmes de racisme, d'intégration, etc	Poser le problème de la discrimination raciale À mettre obligatoirement en parallèle avec les problèmes analogues au Canada (sinon danger de distorsion: on réagit au racisme en France en ignorant le sort des Amérindiens, des Haïtiens au Québec, etc)
ii) les enfants d'immigrés	Etre conscient de la diversité sociale (tout comme dans C2), ne pas généraliser indûment	
iii) les jeunes face à l'antisémitisme et au racisme		Diminuer l'ethnocentrisme et les attitudes discriminatoires, faire apparaître la relativité et l'aspect caricatural de certains stéréotypes
c) Autres pays		
i) fin du nationalisme et perte de prestige de ses symboles (monuments aux morts, défilés, drapeaux, anciens combattants, armée, etc)		

ii) Perception des autres pays et en particulier du Canada et des États-Unis, américanisme et anti-américanisme

iii) perception de la France et des Français par les Canadiens a) anglophones et b) francophones

3 2 Motifs de ralliement et grandes causes

i) causes qui motivent les jeunes l'éducation, le racisme, le nucléaire, l'écologie

ii) participation à la vie socio-politique et attitude à l'égard des idéologies et des grands partis politiques

4 Individus et histoire

4 1 Repères historiques et chronologiques

Ne pas faire un cours d'histoire Les Français moyens n'ont que de vagues souvenirs de ces cours-là Ce qu'ils savent fait surtout partie des repères communs véhiculés par l'école primaire, la littérature populaire, la tradition orale, les médias Il est plus important de savoir ce que représente Vercingétorix que de connaître le déroulement de la campagne des Gaules

APPLICATION À LA FRANCE

DOMAINES	OBJECTIFS, DIRECTIVES, COMMENTAIRES	SUGGESTIONS D'ACTIVITÉS POSSIBLES
a) Symboles nationaux - Références et clichés partagés, figures mythiques et populaires (de Vercingétorix à Poulidor, d'"impossible n'est pas français" au steak-frites)	Savoir identifier d'importants stéréotypes -concrets : effigies, statues, etc - personnages : Vercingétorix - lieux - dates - comportements, attitudes	
b) Repères fondamentaux minimums - Dates, événements, personnages et périodes qui ont fait la France	Connaître les repères fondamentaux minimums	
c) Événements marquants pour la période actuelle - Résistance et collaboration - Guerre d'Algérie (relations avec les Arabes) - Mai 1968 (la "société bloquée") - 1981 et après	Connaître les faits fondamentaux permettant de situer une information, de comprendre un événement, des comportements actuels (racisme)	Donner un nombre limité de repères essentiels, surtout ceux indispensables à la compréhension de l'époque actuelle (gaullisme, collaboration, Algérie, etc)
5 Individus et institutions 5 1 Le système d'éducation a) L'école élémentaire et secondaire 1) cadre de vie : décor, règlements, activités, problèmes		Comparer les systèmes éducationnels en partant du concret, du vécu des élèves (ex : l'emploi du temps d'un élève en classe, etc) pour dégager comment cela influe sur leur vie, leurs comportements, leurs attitudes

ii) programmes et contrôle des connaissances

iii) attitudes envers l'école et les enseignants

b) L'accès au supérieur

i) universités, instituts, écoles et grandes écoles — Savoir comment se présente l'avenir pour les étudiants en fin de secondaire

ii) sélection et démocratie, échecs, ascension sociale et élitisme, débouchés sur le marché du travail

5 2 Le système politique

a) La politique dans la vie française

b) Situation actuelle

i) les grands partis et leurs chefs

ii) le gouvernement

APPLICATION À LA FRANCE

DOMAINES	OBJECTIFS, DIRECTIVES, COMMENTAIRES	SUGGESTIONS D'ACTIVITÉS POSSIBLES
5 3 La technologie et l'économie - principales réalisations	Connaître les grandes réalisations scientifiques, technologiques et économiques de la France actuelle	Mettre en perspective le mythe de la France touristique, rurale, moyenâgeuse, etc qui présente les francophones (là comme au Canada) comme peu adaptés à l'essor technologique et économique moderne La France, ce n'est pas seulement le camembert mais aussi, pour le meilleur et pour le pire, la technologie nucléaire, militaire, aéronautique, pétrolière, informatique, etc., toutes des industries où elle se place sur tout premiers rangs dans le monde Dans une perspective canadienne, il vaudra mieux ainsi, dans les premiers niveaux, mettre en valeur, par exemple, la technologie avancée du téléphone plutôt que les carences du système téléphonique dans la vie quotidienne

CHAPITRE 5

ORGANISATION ET PROGRESSION DES CONTENUS CULTURELS : LA SPIRALE

Pourquoi un tableau d'organisation et une progression des contenus culturels? Pourquoi une spirale?

Il est à la fois logique et nécessaire de proposer une organisation et une progression du contenu culturel dans le programme de français langue seconde.

a) Le contraire serait surprenant, tout contenu nécessitant une organisation.

b) Il faut s'assurer qu'un contenu minimum soit couvert (mais pas nécessairement le tout) et qu'on ne fasse pas l'impasse sur des aspects importants).

c) Cela permettra de mieux *adapter* le contenu au public visé en fonction de plusieurs critères et aussi de mieux *intégrer* et *renforcer* le contenu culturel.

Certains craignent que le syllabus culture acquière une importance démesurée. Or ce ne peut, pour diverses raisons, être le cas. La culture aura par nécessité une place restreinte dans l'ensemble du programme de français de base, d'une part du fait des contraintes de temps et, d'autre part, tout simplement parce que les objectifs langagiers restent primordiaux.

Cela dit, cette place, pour restreinte qu'elle soit, ne « perdra » pas de temps puisque la culture sera intégrée aux autres activités et s'enseignera en français. Cette place est garantie par l'existence même de la composante culturelle dans le curriculum (Stern, 1983).

Organisation et progression des contenus culturels

Après avoir étudié plusieurs modèles, en particulier les travaux du groupe d'étude américain du National Council for the Social Studies « Task Force on Scope and Sequence » intitulés "In search of a scope and sequence for social studies" (*Social Education*, avril 1984, pp. 249-264), nous avons finalement opté pour le vénérable principe des « environnements grandissants », mais avec certaines différences et modifications.

Outre l'intérêt que présente le principe appliqué dans les programmes, de partir du connu, de ce qui est proche, pour aller vers ce qui l'est moins, cela correspond à certains de nos propres principes précédemment exposés : 1) celui de ne pas faire l'impasse sur les réalités locales au profit de cultures plus éloignées; 2) celui aussi, dans la mesure du possible, de privilégier l'expérientiel et de relier le contenu culturel à la réalité canadienne; 3) celui, tout aussi connexe, de centrer la culture sur les individus qui la vivent dans le quotidien.

Il semble ensuite préférable que les élèves n'étudient pas tel aspect ou telle région à un moment où ils manquent de maturité pour comprendre certains faits ou phénomènes culturels primordiaux. Ce qui est proposé, c'est donc une progression en spirale, où chaque région sera étudiée deux fois, à deux niveaux de maturité. La première fois, l'accent sera mis sur les faits et phénomènes culturels appropriés aux intérêts et à la base expérientielle des jeunes ancrée surtout sur le concret et le non conflictuel. Au secondaire deuxième cycle (9-12), leur expérience plus vaste et leur capacité pour l'abstraction permettra aux jeunes d'entrevoir la culture francophone de façon plus approfondie et détaillée.

Pour la première année du secondaire premier cycle, année spéciale dans la vie des jeunes, où ils sont peut-être moins portés qu'à n'importe quel autre moment de leur vie à s'intéresser à des concepts généraux et abstraits, il est suggéré d'abandonner provisoirement la spirale des régions francophones en faveur d'un thème humain, « Jeunes francophones du monde ».

5 3 NIVEAUX ET CONTENUS PROGRESSION EN SPIRALE

Année	LOCAL	PROVINCIAL RÉGIONAL	QUÉBEC	FRANCOS HORS QUÉBEC AMÉRIQUE DU NORD	LE CANADA PAYS BILINGUE	FRANCE	FRANCOPHONIE
1							
2							
3	XXXX						Comptines +
4		XXXX					Fables et contes
5			XXXX				
6				XXXX			
7							Jeunes francophones du monde
8						XXXX	
9			XXXX				
10				XXXX	XXXX		Langues dans le monde
11						XXXX	XXXX
12	XXXX	XXXX	XXXX		XXXX		Monde du travail

Comment utiliser le tableau d'organisation et de progression du contenu culturel?

Ce tableau, comme l'inventaire du chapitre précédent et les approches du chapitre qui suit, sont des *suggestions aux concepteurs, aux auteurs et aux responsables de programmes*. Il s'ensuit que ceux-ci réutiliseront l'inventaire pour chaque année scolaire et chaque thème comme ils le feraient avec une liste de contrôle. Ils sélectionneront, ou non, certains éléments non seulement selon le public visé, mais également selon le temps disponible, l'intérêt des élèves, les composantes de la leçon et la compatibilité avec les autres objectifs. Cela en fonction de leurs propres priorités mais aussi, espérons-le, en respectant les principes généraux proposés dans le chapitre VI, qui fondent sur le français de base l'approche de l'enseignement de la culture.

CHAPITRE 6
APPROCHES

Introduction

L'approche globale préconisée s'inscrit dans le cadre d'un enseignement des cultures francophones au Canada distinct de celui d'une culture étrangère et procédant des fondements généraux de l'enseignement de la culture. Tout enseignement de la langue seconde, dans le contexte institutionnalisé des écoles élémentaires et secondaires, qui ferait l'impasse sur cette culture irait à l'encontre et d'une véritable approche communicative, et des objectifs éducationnels logiques du système d'éducation canadien. Celui-ci se voit assigner, dans le cadre qui nous concerne, un triple objectif consistant à 1) apprendre à communiquer, dans le sens plein d'une communication sociale axée sur la personne appartenant à l'autre communauté; 2) apprendre à reconnaître les éléments constitutifs d'une identité canadienne-française distincte; 3) apprendre à saisir ce qu'il y a d'homogène mais aussi d'hétérogène dans celle-ci.

Principes de base

L'approche préconisée repose sur une conception de la culture contemporaine selon dix critères principaux (voir le tableau n°1, ci-après). Ceux-ci déterminent non seulement la nature de la culture enseignée mais aussi la place qui lui revient dans le programme et la manière de l'aborder. Il est clair que leur portée devrait s'étendre de l'élaboration des programmes (curriculum) à la pratique de la salle de classe en passant par le contenu des manuels utilisés.

TABLEAU N°1

ÉLÉMENTS D'APPROCHE DE LA CULTURE

Quelle culture enseigner?

1. Une culture axée sur les communautés francophones

   a) locales/régionales/provinciales

   b) du Québec

   c) du reste du Canada et de l'Amérique du Nord

   d) de la France et des autres pays de la francophonie. (Donc ne faisant pas l'impasse sur une culture locale au profit d'une culture dominante.)

2. *Intégrée* le plus possible à l'enseignement des autres habiletés dans une perspective communicative -- et non considérée comme la cinquième roue de la charrette didactique.

3. *Pluraliste*, non ethnocentrique, renvoyant non seulement à la diversité des cultures francophones mais aussi à la culture maternelle et aux autres cultures.

4. *Factuelle et interprétative*, permettant non seulement d'avoir des connaissances de base, mais aussi de mieux reconnaître, relier et comprendre les éléments constitutifs de l'autre culture.

5. *Contextuelle*, dans la société canadienne contemporaine où langue et culture sont loin d'être de simples abstractions et où la culture seconde fait partie de la réalité sociale commune.

6. *Active et vivante*, ouvrant sur les réalités de la société actuelle et non folklorisante.

7. *Intéressante, ludique et motivante*, car adaptée à un public de jeunes.

8. *Axée sur la communication*, donnant une substance à la langue et stimulant le contact avec les francophones.

9. *Non généralisante, non réductrice*, se gardant de trop insister sur les aspects pittoresques et les images stéréotypées.

10. *Non marginale ou additive* mais faisant partie intégrante du programme.

Ces dix éléments ainsi énoncés pourront paraître évidents à ceux pour qui la culture n'est pas (re)mise en question car elle fait depuis toujours partie intégrante de leur enseignement. Cependant, ces « dix commandements » sont davantage que des déclarations de principes sur lesquels tout le monde tombe d'accord sans pour cela être convaincu de leur possibilité d'application au niveau de la pratique de la salle de classe. Bien au contraire, c'est cette pratique-là qui est visée ici. Ces éléments informent le *pourquoi*, le *quoi* et le *comment* de l'enseignement de la culture et de la langue dans la salle de classe. Ils constituent un cadre précis qui détermine le contenu culturel et la méthodologie utilisée. Leur application révélera que ces éléments, pour évidents qu'ils puissent paraître, sont porteurs de changement.

Postulats fondamentaux

Ils découlent des principes énoncés dans le tableau précédent et servent à concevoir un apprentissage et un enseignement de la culture seconde au Canada axés sur la communication et la compréhension et reposant sur

a) les FAITS INÉLUCTABLES du bilinguisme officiel et pratique relatifs à l'histoire, aux textes législatifs, au quotidien des francophones contemporains;

b) les REPÈRES essentiels permettant d'appréhender la *réalité* francophone *actuelle* dans la perspective des *individus* et non au seul niveau des débats d'idées;

c) la RELATIVITÉ CULTURELLE du fait de la diversité et de la complexité du fait culturel et des regards portés sur ce dernier;

d) le LIEN ESSENTIEL entre une langue et les éléments culturels qui en font partie.

Faits

Il ne s'agit pas ici d'égaler le contenu culturel à une somme de connaissances à caractère historique ou autre. Il s'agit avant tout, dans le contexte du français langue seconde au Canada, de ne pas laisser pour compte les principaux faits constitutifs du bilinguisme canadien. Ces faits historiques, législatifs et sociaux -- qui, encore une fois, fondent un enseignement du français langue *seconde* -- constituent un préalable indispensable à toute compréhension de l'identité culturelle canadienne.

Il s'ensuit que l'enseignement de la culture seconde, que ce soit de manière implicite ou explicite, devra véhiculer les faits essentiels, à l'échelon national et régional, du bilinguisme et que cela devra se refléter dans le contenu des manuels scolaires et du matériel utilisés.

Repères

Exception faite des éléments inéluctables relatifs au bilinguisme officiel, l'enseignement de

la culture devra amener l'étudiant à mieux comprendre les processus d'appartenance à la culture francophone et à mieux saisir les signes de reconnaissance de cette communauté. En somme, il faudra permettre à l'étudiant de s'orienter dans le labyrinthe semi-sociologique d'une culture qui, tout en présentant de nombreuses similarités, est distincte tout en faisant partie de la réalité sociale commune.

Différences et relativité

Le regard que l'on porte sur les autres et leurs cultures est essentiellement *ethnocentrique*. La culture seconde, ou toute autre, est analysée par le biais des cribles mis en place dans la langue et la culture maternelles. Toute pédagogie véritable fait déboucher sur une prise de conscience de la diversité des points de vue, ne les voyant pas nécessairement tous équivalents mais s'assurant que la compréhension précède le jugement.

Rappelons enfin que l'enseignement-apprentissage suivra un quintuple mouvement :

a) *du simple au complexe*;

b) *du niveau local au niveau international*, le plus éloigné;

c) *de l'individu à l'individu*, c'est-à-dire dans la perspective de l'élève et en axant la découverte de l'autre culture sur celle des individus;

d) *du présent au passé*, l'accent étant mis sur les situations actuelles, dont certains aspects s'expliquent mieux en remontant dans le passé;

e) *de la salle de classe à la réalité sociale à l'extérieur*, même si de nombreuses régions se prêtent peu à des activités expérientielles, l'apprentissage du français devrait ouvrir à une réalité sociale qui fait partie de la réalité canadienne.

Démarche pédagogique

Ce qui précède débouche sur une démarche en cinq paliers (voir le tableau n°2, ci-après) :

1. SENSIBILISER
2. INFORMER
3. CONTEXTUALISER
4. INTERPRÉTER
5. ACTUALISER

TABLEAU No 2
DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE

PALIERS	QUESTIONS	PHASES DE LA SALLE DE CLASSE
1 SENSIBILISER Faire découvrir/prendre conscience, présenter un élément culturel déjà connu (mais en fait peu ou mal connu et/ou mal interprété)	Quels faits culturels? Quels problèmes posent-ils - sur le plan humain et quotidien? - de manière générale?	Présentation Premières réactions, suivies ou non de discussions
2 INFORMER Apporter des données factuelles (non généralisentes) de manière déductive ou inductive, faire observer, faire comparer	Quelles sont les données objectives? (des documents législatifs, des statistiques, des études impartiales)	Travail sur les informations (présentation du professeur ou d'étudiants, analyse de documents, comparaisons)
3 CONTEXTUALISER Faire prendre conscience de la relation des points de vue et des situations	Quels sont les autres points de vue sur la question? Est-ce toujours ainsi? Est-ce partout ainsi? Est-ce ainsi pour tous?	Prise en compte d'autres documents, présentations, opinions introduisant des points de vue différents
4 INTERPRÉTER Apprendre à relier les données aux éléments constitutifs de C2. Apprendre à ne pas interpréter uniquement à l'aide du crible culturel de C1	À quoi les nouvelles données se rattachent-elles? Comment cela s'imbrique-t-il dans la mosaïque que constitue la culture seconde (C2)?	Faire des hypothèses sur les informations et les indices étudiés. Les replacer dans un contexte plus vaste, les relier à d'autres informations
5 ACTUALISER Faire relier au vécu et au social	Quelles sont les implications pour la réalité locale, régionale, nationale - sur le plan humain et quotidien? - de manière générale?	Confronter la réflexion à la réalité a) en allant sur le terrain rencontrer des francophones ou, à défaut, b) en s'interrogeant sur l'impact sur les personnes de C2, de C1

En d'autres termes, il s'agira :

De *faire découvrir*, de faire prendre conscience d'un élément culturel inconnu ou sur lequel on peut avoir des idées préconçues, en jouant le plus possible sur l'aspect ludique et en éveillant la curiosité des jeunes par des situations concernant d'autres jeunes ou des personnes aptes à intéresser.

Donc de *poser le problème à partir d'un support matériel*. Cela peut aller du simple mot, rencontré dans un texte, au texte de quelque nature qu'il soit et à un ensemble de textes écrits et/ou audio-visuels en passant par toute la gamme des interventions personnelles basées sur l'expérience vécue ou sur une prise de position. Poser un problème signifie qu'on va confronter la connaissance et le point de vue qu'en ont les étudiants avec des données factuelles sur ce même phénomène et des points de vue différents sur celui-ci.

D'*informer*, c'est-à-dire de rendre accessibles ces données factuelles.

Selon le dicton, les faits parlent d'eux-mêmes. Ils devraient donc servir de tremplin à l'amorce d'une réflexion sur C2, davantage que toute tentative directe d'infléchir les attitudes, vouée en grande partie à l'échec.

Informer (par des faits, dates, statistiques, etc. sélectionnés) permettra également d'apprendre à faire observer et comparer. Le but est de fournir des repères pour mieux s'orienter dans la culture seconde, pour mieux la connaître, donc la mieux comprendre. Ils visent à reconstituer de manière très partielle la toile de fond qui informe les représentations culturelles collectives. La pratique doit viser une compétence culturelle en L2.

Or celle-ci, selon Zarate, n'est pas « une addition de savoir, mais la familiarité avec un nombre réduit de connaissances, limitées à une expérience plus ou moins riche du monde ».

On en retiendra tout d'abord que la culture n'est pas une nomenclature. Il ne s'agit pas, comme cela peut se faire dans un cours d'histoire, d'enseigner une liste exhaustive de pratiques, d'événements, de dates (les contraintes de temps et autres rendraient impossible, de toute façon, une telle tentative). La Révolution tranquille peut tenir en quelques dates et idées-forces par exemple, sans passer par l'histoire événementielle.

Dans tous les cas, l'histoire, les faits de civilisation seront utilisés *en tant qu'ils éclairent les manières de penser et de vivre actuelles*, et non comme une fin en soi -- ce que, même dans un cours d'histoire, ils ne devraient pas être. Ce n'est donc pas leur exhaustivité qui importe mais leur aspect *significatif* pour la culture contemporaine étudiée. D'où l'insistance sur la maîtrise d'un « nombre réduit de connaissances » concernant les fondements historiques et législatifs du bilinguisme canadien -- largement occultés dans le système d'éducation -- et

sans lesquels il n'est guère possible de saisir la réalité francophone d'aujourd'hui au Canada.

Si la culture ne peut certes se réduire à une simple addition de connaissances, les contenus culturels ont cependant pour objet de doter l'étudiant, de manière graduelle tout au long de la scolarité, d'un ensemble de données de base à partir desquelles il va pouvoir faire une analyse personnelle plus « juste » de C2.

Enfin, cet inventaire nécessaire mais non suffisant pour l'apprenant de L2 ne doit pas déboucher sur un enseignement de la culture de type explicite à base d'exposés professoraux de cours magistraux. *Cela irait à l'encontre de l'approche communicative à laquelle la composante culturelle s'intègre.* C'est à travers les documents utilisés (d'où l'importance d'élaborer des manuels et du matériel intégrant la culture), le travail sur la langue et les activités de communication que se fera aussi, de façon implicite et progressive au cours de la scolarité, l'acquisition d'une compétence culturelle en C2. Au niveau primaire, un enseignement explicite ne serait du reste pas de mise, l'approche de la culture reposant à ce niveau sur une sensibilisation à un environnement, à l'apprentissage de comptines et d'autres repères dans la conscience collective francophone.

En somme, si l'enseignant a un rôle à jouer dans l'apport de connaissances, il doit surtout apprendre à identifier, analyser et interpréter les éléments de la culture seconde de la manière la plus juste et la moins généralisante possible.

De *contextualiser*, donc de *faire prendre conscience de la diversité des points de vue et des situations, tant sur le plan externe* (extérieur à C2) *qu'interne* (à l'intérieur de C2).

Cette exposition à la pluralité et à la diversité vise à élargir le regard ethnocentrique qui considère la communauté de C2 comme une entité homogène immuable.

Cette sensibilisation à la diversité culturelle peut se résumer ainsi :

a) Regards sur les étudiants et sur leurs connaissances;
b) Regards sur les situations externes à L1 et L2
    i) autres communautés de L2
    ii) autres communautés de L1
    iii) autres communautés de L3, L4, etc.
c) Regards sur les situations internes à L1 et L2
    i) à l'intérieur de C2
    ii) autres groupes à l'intérieur de C1
d) Regards sur les personnes ressources

Cette confrontation du fait culturel, étudié par le biais de diverses situations ou perceptions relatives au même phénomène, n'a pas besoin d'être faite de manière aussi exhaustive à chaque fois et lors d'une même analyse. *L'important est de ne pas s'en tenir à un aperçu unique*, que ce soit celui de l'étudiant, du professeur, du manuel, du matériel utilisé, etc.

De *savoir interpréter*, analyser, comprendre, c'est-à-dire à la fois « embrasser dans son ensemble » et « appréhender par la connaissance ».

À un stade avancé de l'apprentissage, il s'agira à partir de tout texte de départ (dans un sens large) de 1) *rechercher les indices renvoyant au contexte culturel de C2*; 2) *établir les références, allusions, présuppositions, connotations dont sont porteurs ces « signes »* et, au fur et à mesure de l'apprentissage, replacer ces références dans des réseaux-forces correspondant à autant de comportements et idées-forces constituant C2; 3) *savoir interpréter ces signes*, formuler des hypothèses sur les mécanismes psycho-socioculturels de C2 à partir des repères qu'on y a identifiés et de ceux qu'on s'est construit soi-même pour s'y orienter. *Élaborer en somme un « savoir interprétatif » basé sur l'acquisition de repères autres que ceux de C1* - omniprésents - qui seront de la sorte relativisés.

Par exemple, à un niveau avancé, après l'étude en classe des *Belles-soeurs* de Tremblay, l'élève devrait pouvoir situer, dans la société d'alors et d'aujourd'hui, le groupe social représenté et la représentativité de celui-ci dans l'ensemble de la société. Même chose pour la représentativité de la langue utilisée par ces personnages -- et par l'auteur. À un niveau plus simple, certains emblèmes, lieux géographiques, personnages historiques, chanteurs, sportifs, acteurs et émissions de télévision, etc. font partie de ces repères que partage telle ou telle collectivité.

De *faire relier au vécu et au social* l'apprentissage en milieu institutionnalisé.

Cette dernière étape est fondamentale dans le cadre du français langue seconde au Canada où cet apprentissage n'a de sens que s'il s'intègre -- ainsi que la compétence culturelle en C2 -- dans la culture sociale générale. L'enseignement de la langue et de la culture seconde ne peut être coupé de la réalité sociale commune. L'objectif est de communiquer, au sens riche, avec les membres de l'autre culture; là où ce n'est pas immédiatement possible, en termes de contacts réels, l'aspect de reconnaissance et de compréhension de l'autre que suppose toute communication demeure. Même si l'élève n'a aucun contact réel avec des francophones, il y a bien quelques indices du bilinguisme officiel dans sa localité et dans sa vie (billets de banque, annuaire de téléphone, chaîne française à la télévision, etc.) sans compter les

informations liées au monde francophone rapportées par les médias, puisque faisant partie de la réalité canadienne commune dans laquelle il est appelé à s'insérer.

D'où l'importance de faire déboucher autant que faire se peut l'enseignement de la culture sur la réalité sociale de sa ville, de sa région, du pays tout entier

D'où, enfin, l'importance de la composante expérientielle du curriculum, qui doit favoriser les contacts individuels avec des francophones et promouvoir les échanges scolaires à l'échelon local, national et international.

Activités pour enseigner la culture

L'enseignement de la culture a généralement été abordé dans la perspective du français langue étrangère, pour un cours souvent dit de « foreign language ». Les manuels, matériels et techniques élaborés en France et aux États-Unis constituent un bon exemple de cette orientation issue d'une réalité différente de la nôtre. Le Groupe de travail du syllabus culture a délibérément choisi au contraire d'axer sa réflexion sur une réalité canadienne, unique sous maints aspects. Cette perspective différente fonde un enseignement de la culture dans le cadre du français langue seconde au Canada, enseignement qui tient compte par ailleurs des nombreuses facettes de la francophonie mondiale.

Nous avons tenté ici d'illustrer cette conception en tenant compte des acquis dans l'enseignement de la culture et en mettant à profit les suggestions des collègues et des conseils scolaires. Dans le cadre de ce travail, il n'était cependant guère possible d'inclure, ni même de résumer, le matériel pédagogique élaboré par eux.

Conditions préalables

Certains affirment que l'on met souvent l'accent sur la formation des enseignants tout en négligeant les conditions pratiques qui déterminent leur réussite. Or, les conditions générales de travail et, en ce qui nous concerne, celles qui influent sur l'enseignement du français et de ses cultures sont loin d'être négligeables. Nous commencerons donc par dégager les principales conditions considérées normales et essentielles à l'approche préconisée. Pour bien enseigner le syllabus culture, il faut :

a) *Un manuel scolaire et/ou un programme incluant l'élément culturel intégré au reste du contenu.* En effet, nous avons très tôt pu constater que les programmes d'études, les guides pédagogiques et le matériel « supplémentaire » ne constituent pas des outils suffisants pour les professeurs. Une forte proportion de ceux qui ont répondu à notre sondage se sont fortement déclarés en faveur d'un programme culturel intégré. Dans un programme multidimensionnel, tous les éléments se complètent. L'intégration de la culture doit en effet

se traduire au niveau du manuel utilisé. Les élèves ne prennent au sérieux que le contenu qui est assez important pour être inclus dans le manuel et qui fait partie de l'évaluation. Il n'est pas raisonnable de s'attendre à ce que chaque professeur puisse créer de toutes pièces un matériel didactique adéquat dans le domaine culturel. Il sera en outre plus facile d'amener le professeur à enseigner ce contenu à partir d'un manuel scolaire complet et intégré.

b) *L'appui évident de l'administration*. L'ambiance française dans une salle de français de base est quelque chose de fragile. Un seul élève récalcitrant peut la détruire. Le soutien de l'administration sera souvent déterminant et doit être évident.

c) *Une salle de classe organisée pour l'enseignement du français*. Pour convaincre les élèves de parler et de «vivre» en français, il faut une ambiance. L'enseignant devrait disposer d'une salle de classe lui permettant de créer un décor qui situe le français dans un contexte vivant et contemporain (des affiches, renouvelées périodiquement, des reproductions d'œuvres d'art, un calendrier indiquant les fêtes, des cartes postales, des photographies, des cartes géographiques, des revues, des livres de bandes dessinées, des collections de pièces, de timbres, de disques, etc.).

d) *Le français comme langue de communication*. Il n'est pas inutile de répéter encore une fois que, dans notre conception, l'enseignement de la culture est intégré au reste et se fait en français.

Généralités

La culture est véhiculée aussi bien par toutes les formes d'écrits que par les médias audio-visuels. Tout document écrit ou sonore est donc susceptible de servir de support à des activités culturelles. Il serait impossible de dresser ici une liste exhaustive de toutes les activités qu'il est possible d'élaborer à partir de documents authentiques choisis et/ou adaptées aux différents niveaux et au contexte scolaire.

Documents authentiques oraux et écrits

Le document authentique permet de mettre l'élève en contact, dès le début de son apprentissage, avec l'oral et l'écrit d'un environnement langagier plus réel, plus riche et surtout plus varié que le livre d'exercices. Il est aussi le reflet d'une réalité socioculturelle et sociolinguistique. Pour Porcher (1980), le document authentique est un bon moyen pédagogique pour briser les cloisons entre l'enseignement de la langue et celui de la culture.

Les documents devront être judicieusement choisis en tenant compte des capacités intellectuelles des élèves et être intéressants et motivants. Pour ajouter aux documents d'intérêt et de pertinence durables du nouveau manuel préconisé, on peut créer une banque de documents en veillant à ce que ceux-ci ne deviennent pas trop vite périmés et soient ainsi

facilement réutilisables au fil des années. Ces documents oraux et écrits reflèteront le plus possible la réalité socioculturelle de la francophonie du Canada et hors du Canada.

a) *Documents authentiques écrits*

- Textes publicitaires (journaux, revues), cahiers publicitaires, catalogues

En plus d'être une bonne source de renseignements sur la réalité vécue d'une culture, ces documents permettent de renouveler l'intérêt dans la salle de classe.

- Articles et rubriques de journaux axés sur l'actualité et sur des faits divers

En fournissant des textes issus de différents journaux (à l'intérieur de L1 comme de L2) portant sur le même événement, l'élève pourra mieux appréhender, sous divers angles, l'élément culturel véhiculé. Les différentes rubriques se prêtent à une exploitation culturelle que le manuel scolaire ne permet généralement pas.

- Littérature

Sous toutes ses formes, du roman à la bande dessinée, la littérature permet de bien mettre en lumière certains faits, comportements et valeurs des diverses communautés francophones. La littérature se prête non seulement à une exploitation linguistique, mais aussi à une exploitation culturelle.

- Aides visuelles

L'emploi de photographies, de films fixes et de diapositives ajoute une dimension visuelle aux connaissances des élèves sur l'autre culture. Les photographies, les affiches ainsi que les aides visuelles fabriquées par l'enseignant ou les élèves peuvent servir à l'élaboration de tableaux d'affichage pour la salle de classe ou d'expositions spéciales dans l'école.

b) *Documents authentiques sonores*

- Chanson

La chanson est à la fois une des manifestations culturelles les plus agréables et un véhicule authentique et contemporain pour appréhender une culture. Les différents accents régionaux, les thèmes chers aux groupes culturels, une situation particulière vécue ou chantée par un artiste particulier, une chanson à thème universel que les étudiants pourraient apprendre et aimer en français, tout cela constitue une richesse à ne pas négliger. Rappelons qu'il faut privilégier le contemporain, et même l'actuel, et ce que les jeunes sont en mesure de comprendre, linguistiquement et culturellement. Le folklore a sa place (limitée). La chanson est langue, dit Calvet, elle est culture, elle est plaisir. (Bien des enseignants affirment que la procédure CLOZE où l'on donne le texte de la chanson avec certaines paroles laissées en blanc s'avère très efficace.)

- Comptines et petits poèmes

Tout comme les chansons, les comptines font partie de l'héritage culturel et constituent un des signes de reconnaissance des francophones. Ce sont de petits textes simples, faciles à mimer et à mémoriser. Ils ont comme premier but de présenter un côté amusant du français.

Ressources humaines

Une des meilleures manières de véhiculer la culture francophone et de faire vivre l'enseignement de la langue seconde est de rencontrer des francophones (artistes, sportifs, politiciens, etc.) en les invitant à présenter certains aspects de leur culture aux élèves et à en discuter avec eux ou encore à mener des petits groupes de conversation. Nous sommes conscients des difficultés que cela pose dans certaines régions. Il est toutefois possible de recourir à certains organismes. Des rencontres indirectes via le film ou même la page écrite, bien que de second ordre, constituent quand même une « rencontre ».

Correspondants

Même si les objectifs sont prioritairement d'ordre linguistique et communicatif, avoir un correspondant est une façon idéale de favoriser les rapports avec les élèves individuellement ou avec des classes d'une école francophone.

Échanges

C'est certainement le moyen le plus authentique et le plus convaincant de montrer aux élèves la nature véritable de l'autre culture. Pour ce faire, de nombreux préparatifs s'imposent, mais il existe de nombreuses organisations pouvant aider les enseignants et les élèves à organiser des visites d'échange et d'autres genres d'excursions. Ne pas oublier qu'il est aussi important de visiter des écoles, des postes radio, des clubs de jeunes, etc. que des musées et des sites historiques.

Échantillons d'activités

Assez souvent dans bien des classes, la culture a eu un sens restreint (traditionnel). Comme nous avons essayé de le définir, le concept culture s'élargit et englobe des traits qui caractérisent la façon de vivre d'une collectivité, aussi bien dans sa manière de se nourrir, de se loger, de se vêtir que dans ses modes d'expression comme la langue, les manifestations artistiques et artisanales, les attitudes morales et les aspirations. Comment en présenter l'essence en salle de classe? Il existe des centaines d'activités possibles, chacune ayant des douzaines de variations possibles selon le niveau, le temps etc. Ce qui suit n'est qu'un aperçu.

Niveau élémentaire

Au niveau 4-6, les activités culturelles peuvent donner lieu à des observations simples et

limitées dans le voisinage immédiat de l'école, du quartier, de la ville et la province.

Au cycle primaire, il s'agit d'enfants de huit à onze ans. Donc, il faudra miser sur des démarches pédagogiques qui tiennent compte des caractéristiques psychologiques et affectives des enfants de cet âge et respecter les caractéristiques culturelles de la communauté ethnique à laquelle ils appartiennent. Les activités proposées à ce niveau se limiteront à des chansons, des comptines, des jeux, des saynettes, à l'observation du milieu francophone, de son environnement immédiat. Il faut admettre que le bagage linguistique des enfants étant assez limité, les activités seront plutôt axées sur la compréhension de l'oral. Les activités culturelles seront intégrées dans les leçons élaborées par l'enseignant et seront plus importantes, par exemple, lors de fêtes annuelles comme Pâques ou Noël, sans tomber toutefois dans les stéréotypes.

NOTE : Dans les activités qui suivent, l'élément culturel seul est visé; en classe, de telles activités intégreraient les aspects linguistiques et communicatifs.

TITRE : **JEU DES PRÉNOMS FRANÇAIS**

OBJECTIF : Sensibiliser l'élève à des prénoms français.

DURÉE : 1 période de dix à quinze minutes.

MATÉRIEL : 2 séries de cartons sur lesquels sont écrits des prénoms français et les prénoms correspondants en anglais.

DÉROULEMENT :

- Diviser la classe en deux groupes.
- Distribuer les cartes avec les prénoms français à un groupe et à l'autre groupe les prénoms anglais.
- Inviter les élèves à circuler dans la classe et à trouver le prénom anglais ou français correspondant à la carte qu'ils ont en mains.

VARIANTE :

- Préparer deux séries de cartes avec seulement des prénoms français.
- Les élèves doivent circuler dans la classe pour trouver leur « prénom-jumeau ».

TITRE : **NOMS DE FAMILLE FRANÇAIS DANS L'ANNUAIRE TÉLÉPHONIQUE**

OBJECTIF : Sensibiliser les élèves à des noms de famille français de leur ville.

DURÉE : 2 ou 3 périodes de quinze minutes.

MATÉRIEL : Annuaires téléphoniques (apportés de la maison).

DÉROULEMENT :

- Diviser la classe en groupes de quatre élèves.
- Distribuer un annuaire téléphonique à chaque groupe.
- Expliquer aux élèves qu'ils vont trouver des noms français qui reflètent la présence des francophones dans le passé et dans le présent.
- Les inviter à trouver des noms français et à les classer dans l'ordre alphabétique.

Exemples :

- Alarie - Arsenault
- Brûlé - Brunet
- Charbonneau - Charlebois
- Dupont - Dupuis

Etc.

TITRE : **DANS MA VILLE, IL Y A...**

OBJECTIF : Sensibiliser les élèves au fait français visible dans leur ville.

DURÉE : 4 périodes de quinze minutes.

MATÉRIEL : Plans de la ville
Annuaires téléphoniques
Cartes postales
Dépliants touristiques

DÉROULEMENT :

- Diviser la classe en groupes de deux.

- Les inviter à trouver des noms français :
  - de rues
  - de restaurants
  - de magasins
  - d'organismes fédéraux

  Etc.

TITRE : **DANS MA PROVINCE, OÙ PARLE-T-ON FRANÇAIS?**

OBJECTIF : Sensibiliser l'élève au fait français dans sa province.

DURÉE : 5 périodes de vingt minutes.

MATÉRIEL : Carte de la province.
Trousse *Explorations* (Commissariat aux langues officielles).

DÉROULEMENT :

- Faire un remue-méninges.

- Écrire au fur et à mesure les localités et les régions où les élèves pensent que l'on parle français.

- À tour de rôle, un élève situe sur une grande carte de la province les endroits où l'on parle français.

TITRE : **MON JUMEAU FRANCOPHONE**

OBJECTIF : Sensibiliser l'élève à un échange.

DURÉE : Indéterminée.

MATÉRIEL : Revues *Hibou, Zip, Vidéo-Presse* (pages Courrier).
Carte du Québec.

DÉROULEMENT :

- Mettre à la disposition des élèves les revues *Hibou, Zip* ou *Vidéo-Presse* et les inviter à lire la page Courrier, à choisir un correspondant, à situer les villes et les régions sur la carte.

- Faire en commun un modèle de lettre au tableau. Chaque élève rédige ensuite sa propre lettre et peut l'envoyer à son correspondant.

TITRE : **LA FRANCOPHONIE DANS LE MONDE**

OBJECTIF : Sensibiliser les élèves au fait français dans le monde.

DURÉE : 5 périodes de trente minutes (ou l'équivalent)

MATÉRIEL : Annuaires téléphoniques
Carte de l'ACDI ou carte *Explorations* (Commissariat aux langues officielles)
Photocopies d'une carte muette du monde

DÉROULEMENT :

- Faire un remue-méninges pour trouver les noms de pays où l'on parle français.

- Les écrire individuellement au fur et à mesure.

- Faire écrire individuellement les noms de quelques pays où l'on parle français sur la carte muette et l'indicatif téléphonique du pays, trouvé dans l'annuaire téléphonique.

- Écrire ensuite ces noms dans l'ordre alphabétique.

- Faire dessiner le drapeau de chaque pays.

TITRE : **DANSE : LA BASTRINGUE** (PAR LISE CHAMPAGNE)

OBJECTIF : Sensibiliser les élèves à une danse canadienne-française interprétée d'une manière moderne.

DURÉE : 3 ou 4 périodes de vingt minutes.

MATÉRIEL : Cassette de la chanson.

DÉROULEMENT :

- Inviter les élèves à se lever et à écouter, dans un premier temps, la chanson *La bastringue*.
- Commencer ensuite à faire apprendre la danse de *La bastringue*, ce qui pourra être poursuivi dans des leçons subséquentes.
- Cette danse pourrait être présentée par les élèves à l'occasion d'un spectacle à l'école.

1. Mademoiselle, voulez-vous danser
   La bastringue, la bastringue?
   Mademoiselle, voulez-vous danser?
   La bastringue va commencer.

2. Oui, Monsieur, je veux bien danser
   La bastringue, la bastringue.
   Oui, Monsieur, je veux bien danser.
   C'est pour vous accompagner.

3. Mademoiselle, il faut arrêter
La bastringue, la bastringue.
Mademoiselle, il faut arrêter,
Vous allez vous fatiguer.

4. Non, Monsieur, je veux continuer
La bastringue, la bastringue.
Non, Monsieur, je veux continuer
Car je n'suis pas fatiguée.

5. Mademoiselle, il faut arrêter
La bastringue, la bastringue.
Mademoiselle, il faut arrêter
Car mes pieds sont fatigués.

Danse

Formation : par couples, sur un cercle.

Pendant l'introduction instrumentale, les enfants vont vers le centre de «foulant», puis reviennent à leur position sur le cercle. Selon la longueur de l'introduction, ce mouvement peut être fait deux fois.

Couplet 1, phrases 1 et 2 : ronde vers la gauche;
phrases 3 et 4 : ronde vers la droite.

Couplet 2, phrases 1 et 2 : crochet droit avec son ou sa partenaire;
phrases 3 et 4 : crochet gauche avec son ou sa partenaire.

Couplet 3, grande promenade sur le cercle, deux par deux.

Couplet 4, phrases 1 et 2 : ronde vers la gauche;
phrases 3 et 4 : ronde vers la droite.

Couplet 5, phrases 1 et 2 : crochet droit avec son ou sa partenaire;
phrases 3 et 4 : crochet gauche avec son ou sa partenaire.

Niveau secondaire

TITRE : **EXPÉRIENCES MONTRÉALAISES**

OBJECTIF : Sensibiliser l'élève au contexte et aux situations d'une ville bilingue en ce qui concerne l'usage des langues et les attitudes face à celles-ci.

NIVEAU : Intermédiaire-avancé.

DURÉE : Une ou plusieurs heures selon l'ampleur de l'enquête.

MATÉRIEL : Questionnaires, établis de préférence à l'avance, pour la partie e)
Facultatif (niveau avancé) : magnétocassette et appareil photo

DÉROULEMENT :

1. Quartier essentiellement francophone (sélectionné au préalable)
   a) *Demandes de renseignements* (noter simplement les types de réponses/réactions)
      - Demander un renseignement en anglais : réactions
      - Demander un renseignement en français : réactions

      Tenter plusieurs fois l'expérience et prendre des notes sur les réactions.

   b) *Étude de l'environnement* : Le décor est-il essentiellement francophone?
      - panneaux
      - affiches
      - noms de magasins
      - noms de rues et de places
      - monuments
      - cinémas
      - etc.

   c) *Magasinage*
      - dans un petit magasin (dépanneur, etc.)
      - dans un supermarché, grand magasin

      Peut-on se faire servir en anglais?
      Faire plusieurs expériences et prendre note des réactions.

d) *Discussion* avec jeunes du même âge (si possible, dans une polyvalente) sur l'importance de l'anglais
   - Que pensent-ils de l'anglais à l'école/dans l'affichage/dans la chanson, etc.?
   - Peuvent-ils, veulent-ils parler anglais?

e) *Sondage*
On établirait *à l'avance* un questionnaire simple, avec réponses par oui ou par non, facile à analyser ensuite, sur le problème de l'affichage bilingue et de la loi 101.

Publics cibles à déterminer :
- jeunes
- propriétaires de petits magasins
- personnes rencontrées dans la rue ou dans un centre commercial

f) *Séance de mise au point* sur toutes les expériences, à l'intérieur du groupe, pour préparer une confrontation générale (qui peut se faire au retour).

2. Même déroulement dans un quartier essentiellement anglophone.

3. Même déroulement dans un quartier allophone (grec, etc.).

REMARQUES :

a) Les activités ci-dessus permettent de faire travailler les groupes sur des quartiers différents ou sur des activités différentes : quartiers populaires ou aisés, divers quartiers allophones, etc.

b) En vue du retour, certains étudiants seraient chargés de prendre des photos (diapositives), en particulier pour appuyer l'étude de l'environnement (1 a).

TITRE : **VRAI OU FAUX?**

DESCRIPTION : Série d'affirmations de nature culturelle avec blanc pour indiquer si c'est « vrai » ou « faux ».

OBJECTIFS : Vérifier les connaissances des élèves.

Servir d'amorce à une exploration culturelle en engageant l'élève à se prononcer et en le rendant curieux de connaître la bonne réponse.

Servir de mécanisme d'évaluation à la fin.

Améliorer les connaissances du professeur en lui donnant réponses et explications dans le guide du maître.

NIVEAU : Surtout au secondaire un et deux.

DURÉE : Quelques minutes.

MATÉRIEL : Les feuilles *Vrai ou faux* pour chaque élève.

Les réponses et explications dans le guide du professeur.

DÉROULEMENT :

- Distribuer les questionnaires aux élèves et leur demander de répondre à chaque question même s'ils ne sont pas certains.
- Corriger les questionnaires en laissant chaque élève corriger le sien.
- Attendre que les élèves demandent pourquoi telle réponse est bonne ou mauvaise.
- Intégrer les explications à l'unité culturelle visée.
- Utiliser certaines des questions *Vrai ou faux* de l'amorce comme test ou en créer d'autres du même genre. *Exemple* : ..... Seulement 9 % de la population du Canada est francophone.

TITRE : **LE PROJET DIRIGÉ (JAN MACKENZIE)**

DESCRIPTION : Méthode active pour les projets de recherche sur des thèmes culturels, mise à point par Jan MacKenzie, enseignante de la Nouvelle-Écosse.

OBJECTIFS : Impliquer les élèves activement plutôt que passivement.

Apprendre et utiliser les fonctions langagières nécessaires pour exécuter un projet coopératif en français.

Utiliser les habiletés sociales nécessaires pour exécuter un projet coopératif.

Apprendre les faits essentiels d'une question culturelle.

Pratiquer la prononciation et les habiletés oratoires.

NIVEAU : Vise le secondaire deuxième cycle, pourrait être adapté à d'autres niveaux.

DURÉE : Au moins 40 minutes, préférablement plus.

MATÉRIEL : Une trousse avec tous les faits culturels sur des bouts de papier, feuillets de directives pour les élèves, feuillet de directives pour le professeur.

DÉROULEMENT :

- Le professeur distribue les bouts de papier contenant les directives, les questions et les réponses. Les élèves échangent et organisent ces faits pour enfin les présenter formellement par équipes à leurs pairs.

TITRE : **PROJETS DE RECHERCHE**

OBJECTIFS :

Trouver et assimiler les faits essentiels au sujet d'une question culturelle.

Apprendre à trouver les faits essentiels dans des sources authentiquement françaises.

Apprendre du vocabulaire à partir de lectures personnelles.

Apprendre à organiser les faits logiquement.

Apprendre à adopter et défendre un point de vue.

Apprendre les faits essentiels et les différences d'opinion au sujet du thème culturel.

NIVEAU : Tous, avec les adaptations appropriées.

DURÉE : Une semaine, surtout le soir, et un certain temps en classe selon les objectifs du prof. (Certains maintiennent qu'il ne faut pas prendre trop de temps pour la présentation orale des projets quand les élèves sont de mauvais modèles de français. Un bref résumé suffira souvent.)

DÉROULEMENT :

- Les projets de recherche sont considérés de plus en plus appropriés en français de base, à condition, bien sûr, que le matériel ressource existe en français (et au niveau des élèves). C'est de plus en plus le cas dans les écoles à classes d'immersion. Les résumés à partir d'un texte ou de données fournies par le prof. sont du même ordre. (Les recherches de sources anglaises ne peuvent faire autre chose qu'enseigner des anglicismes.) Quoi de plus actif qu'une recherche? Quoi de plus logique en langue seconde qu'un thème culturel?

Exemple : Un projet commencé en Ontario il y a quelques années est devenu un « classique » très imité. Intitulé *Comment vivre en français dans ma région*, il incite les élèves à identifier les ressources françaises dans leur milieu, ostensiblement pour une famille francophone qui pourrait y déménager, mais avec bien d'autres retombées pour les élèves. D'autres projets aussi différents que « L'assimilation chez les francophones de l'Ontario », « René Lévesque, grand Canadien? », « Daniel Lavoie, chansonnier de l'Ouest », « Difficultés linguistiques dans la ligue nationale de hockey », « Un emploi bilingue », « Le Père Lacombe, héros de l'Ouest », etc.

TITRE : **LES NOMS GÉOGRAPHIQUES FRANÇAIS DE MA RÉGION**

DESCRIPTION : Activité d'identification des noms géographiques français de la région, avec ou sans suites.

OBJECTIFS : Apprendre et pratiquer la phonétique.

Sensibilisation au rôle des francophones dans l'histoire.

Apprendre les faits essentiels de cette histoire.

Apprendre les faits essentiels au sujet de la présence actuelle des francophones dans ces milieux.

NIVEAU : Tous, avec adaptation appropriée à l'âge et au niveau.

DURÉE : De quelques minutes à une semaine selon l'ampleur.

MATÉRIEL : Peut varier d'une simple carte touristique à une carte spéciale et une trousse complète d'information. Trousse d'information et guide pour le maître.

DÉROULEMENT :

- Montrer une carte géographique aux élèves.
- Demander aux élèves d'identifier un nombre donné de noms d'endroits qui paraissent être français.
- Vérifier dans une source de référence.
- Faire des recherches, soit ensemble en classe, soit par équipes comme projet, soit individuellement. Selon le temps ou les objectifs, cela peut aller de quelques simples faits à un travail bien plus ambitieux.
- Ne pas oublier quelques noms anglicisés.

REMARQUE :

Il s'agit d'attirer l'attention des élèves sur les noms français de leur région et de s'en servir comme amorce en vue de recherches plus ou moins poussées.

TITRE : **LES ANTÉCÉDENTS CULTURELS**

DESCRIPTION : Recherche personnelle pour trouver de quels pays les ancêtres des élèves sont venus au Canada, pourquoi, et ce qu'il reste de leur culture dans la famille. Partage en classe.

OBJECTIFS : Sensibiliser les élèves au fait que tous nos ancêtres sont venus au Canada d'une autre culture.

Sensibiliser les élèves à la diversité culturelle de notre pays, de notre région, et même de notre famille.

Commencer à explorer le concept d'assimilation.

Montrer comment la majorité des gens sont plus ou moins attachés à leur culture d'origine.

Amorcer l'étude de la culture francophone.

NIVEAU : Secondaire, premier et deuxième cycle.

DURÉE : 10 minutes pour présenter la recherche, recherche à la maison, 20-30 minutes de partage en classe.

MATÉRIEL : Aucun. Encyclopédie française utile.

DÉROULEMENT :

- Expliquer aux élèves que tous les Canadiens ou leurs ancêtres sont venus au Canada d'ailleurs à un certain moment (même les « autochtones »).
- Demander aux élèves d'essayer, dans la mesure du possible, de découvrir de quels pays leurs ancêtres paternels et maternels sont venus au Canada et pour quelle raison.
- Demander aux élèves d'identifier si possible une tradition familiale qui vient du pays d'origine.
- Écrire au tableau les noms de pays d'origine.
- Dans les limites du temps disponible, aborder et discuter les raisons de l'immigration, les pratiques culturelles et, dans les classes avancées, les attitudes permettant de maintenir cette culture plutôt que de s'assimiler complètement.

REMARQUES :

Il ne s'agit pas de dresser un arbre généalogique. On ne parle que des ancêtres qui ont immigré directement au Canada.

Ce sujet risque évidemment d'ouvrir le débat multiculturalisme/bilinguisme. Il serait préférable d'éviter ce débat à ce stade-ci. Plus tard, dans une classe avancée, on pourra aborder la discussion des différences constitutionnelles et historiques entre les deux concepts.

TITRE : **VISITE DU VIEUX MONTRÉAL** (S'APPLIQUE À TOUTE AUTRE VILLE)

OBJECTIF : Proposer une approche différente dans le cadre de la visite touristique traditionnelle.

NIVEAU : Intermédiaire-avancé.

DURÉE : Une demi-journée.

MATÉRIEL : Brochures touristiques
Cartes.

DÉROULEMENT :

1. Première lecture d'une carte de Montréal (distribuée aux élèves)

   a) Faire une liste de quelques noms rencontrés sur la carte et qui rappellent des événements ou des personnages de l'histoire.

      - Activité de remue-méninges

      Peut conduire à l'établissement d'une ou plusieurs listes à utiliser ultérieurement (listes de noms à connotations socio-historico-culturelles).

   b) Déterminer quels sont les principaux quartiers a) francophones, b) anglophones et éventuellement c) allophones.

      - Remue-méninges avec l'aide du professeur ou d'une personne originaire de Montréal, avec la même carte ou des cartes touristiques.
      - Situer le caractère du quartier à l'aide de l'environnement, de la situation, du genre de quartier (industriel, etc.). Faire une liste de quelques noms de rues et de places dans ces quartiers. Quels monuments, quels théâtres y trouve-t-on?

      - Confrontation : essayer de faire un premier portrait d'au moins un quartier francophone et un quartier anglophone. (Des équipes pourraient ainsi travailler sur des quartiers différents.)

c) Examiner le tracé du plan de Montréal. Est-il comparable à celui d'autres grandes villes nord-américaines, à celui de votre ville?

Est-ce vrai pour la vieille ville? Est-ce vrai pour la ville de Québec?

OBJECTIFS :

Commencer à dégager le caractère nord-américain (avec exceptions possibles) de Montréal sur le plan de l'urbanisme (par rapport au Vieux Québec); dégager plus tard les autres aspects nord-américains de Montréal par opposition à sa spécificité francophone.

ou

Qu'est-ce qui distingue vraiment Montréal d'une autre ville canadienne?

Les activités précédentes prendront la forme de discussions et de remue-méninges en groupes (avec un informant natif ou un professeur) avec comme matériaux :
- cartes
- brochures permettant d'associer un nom à un site touristique (musée, monument historique, etc.) que l'on pourra repérer sur la carte.

REMARQUE :

Il va de soi que si des informants du même âge que les élèves étaient associés dès le début aux activités, ce n'en serait que mieux.

2. Le Vieux Montréal

a) *Approche sociologique du quartier*
Par petits groupes, on recueillera des indices (à détailler sur une feuille à remettre aux élèves) permettant de *faire un portrait de ce quartier*. Est-ce un quartier touristique, à bureaux, pour artistes, professeurs, etc.?

INDICES POSSIBLES :

- quel genre de restaurants?
- pour combien peut-on y manger? (voir menus)
- qui les fréquente à midi et le soir? (interviews)
- quels commerces, administrations, bureaux, usines, etc.?
- quels genres de logement?
- combien vaut un loyer? (interviews)
- etc.

OBJECTIFS :
Faire comprendre que ce n'est pas un quartier typique de Montréal, que tous les francophones ne vivent ni là ni dans les quartiers avoisinants, que tous les anglophones ne vivent pas à Westmount.

REMARQUE :
Dans cette perspective, il serait bon de faire visiter un « beau quartier » francophone ou une place forte de l'établissement francophone montréalais (banque, usine de pointe, etc.).

b) *Parcours de découverte*
Donner une liste de noms correspondant à des monuments, à des rues, etc., dans le Vieux Montréal (exemples : Maisonneuve, Papineau, etc.). Les élèves doivent :
- trouver ces noms et les lieux qu'ils désignent et savoir indiquer où ils se trouvent;
- en dégager l'importance pour l'histoire du Canada et de Montréal à l'aide des brochures dont on dispose ou qu'on s'est procuré sur place.

c) Visites possibles (à partir d'une liste figurant dans une brochure distribuée aux élèves) :
- la Tour de la Bourse
- le musée Fortin (petit musée agréable vite visité)
- la maison Papineau

REMARQUE :

La visite du Centre d'histoire de Montréal (avec matériel audio-visuel en anglais) pourrait être un préalable à toutes ces activités à condition que cette visite passive ne dure pas longtemps (pourrait être laissé au choix des groupes).

TITRE : **LA REPRÉSENTATION DES FRANCOPHONES DANS LE GOUVERNEMENT ET/OU LA FONCTION PUBLIQUE**

OBJECTIF : Vérifier le bien-fondé d'une critique que l'on a entendue à propos des francophones. Apprendre à chercher les faits avant de se former des opinions.

NIVEAU : Avancé.

DURÉE : 40 minutes (avec fourniture immédiate de quelques documents simples) ou à étaler sur plusieurs séances, avec recherches, enquêtes, sondages simulés ou réels.

MATÉRIEL : Statistiques (de Statistique Canada, des administrations, d'associations, etc.).

Recherches/enquêtes :

- Pour obtenir des statistiques.
- Pour obtenir d'autres renseignements dans les diverses administrations (facultatif).
- Pour contacter des personnes ressources (fonctionnaires, présidents d'associations, etc.) (facultatif).

DÉROULEMENT :

Phase I : Prise de conscience

a) *Point de départ*

« By 1979, only 0,7% of the Quebec service was Anglophone, as opposed to some 13% of the province's population.» (Brimelow, 1986, *The Patriot's Game*, Key Porter Books)

Activités :

- Échanges de vue sur cette citation.
- Calcul du taux de représentation approximatif.
- Premières réactions et opinions sur la représentation dans la province. (Utilisation d'un questionnaire pour sonder les opinions.)
- Distribution et répartition des tâches en vue d'un approfondissement de la question.

Phase 2 : Recherche documentaire

a) *Analyse de documents*
- documents affirmant une sur-représentation;
- documents affirmant le contraire (Statistique Canada, presse, etc.);
- statistiques sur la représentation des francophones;
- entrevues enregistrées - sondages simulés (facultatif);
- enregistrements de radio ou de télévision sur le même thème ou sur un thème voisin (le bilinguisme et les sociétés de la Couronne, etc.) (facultatif);
- demandes de service en français dans diverses administrations (facultatif).

b) *Traitement de la documentation* (si les recherches sont faites hors classe)
- sélection du matériel à utiliser en classe;
- traitement pédagogique (vocabulaire et structures, ordre d'utilisation, etc.).

Phase 3 :

- Activités de compréhension orale et écrite à partir du matériel sélectionné.
- Activités d'expression orale (exposés suivis de discussion, débats).

REMARQUE :
Traitement des stéréotypes

Il ne s'agit nullement ici de vouloir infléchir, de manière radicale et du jour au lendemain, des attitudes jugées négatives à l'égard des francophones. Il ne faudrait pas non plus adopter la politique de l'autruche et continuer à nier en classe une partie de la réalité canadienne. L'utilisation du cliché, par son caractère grossissant et son aspect de révélateur multiple, vise à déclencher la réflexion en mettant le jugement qu'il sous-tend à l'épreuve des faits. Libre à chacun de poursuivre ensuite sa réflexion et d'exprimer ses opinions. L'activité vise donc surtout une confrontation entre des opinions à priori et la réalité.

Il ne s'agit en aucun cas, répétons-le, d'une approche moralisante dont l'objectif immédiat serait de modifier des attitudes, mais plutôt de confronter certains jugements à l'épreuve des faits. Tout autant, comme cela a été maintes fois souligné, une plus grande ouverture aux autres peuples et groupes ethniques fait partie de tout enseignement humaniste, où que ce soit. Il serait paradoxal que cela ne soit pas pris en compte dans l'enseignement des langues au Canada.

L'activité comporte trois grandes phases :

- *Le tremplin* : une déclaration, une situation, une attitude révélée par le texte présentement à l'étude.
- *L'examen des faits* : étude linguistique de documents résultant d'une recherche ou fournis immédiatement par l'enseignant ou par le manuel (peut donner lieu à des activités communicatives, simulées ou non).
- *Comparaison entre jugement et réalité* : phase communicative : échanges de vues et discussions.

Autres activités

La notion de « syllabus » met l'accent sur le contenu d'un programme. Par ailleurs, les responsables de l'Étude nationale sur les programmes de français de base ainsi que notre groupe de travail voulaient produire un rapport aussi pratique que possible. Ce chapitre cherche à répondre à la question « comment? ». En présentant les activités pratiques, il serait souhaitable de pouvoir préciser les objectifs de l'activité, le matériel requis, le niveau visé, les démarches à faire, l'évaluation, l'intégration avec les autres syllabi. Il est vite devenu évident que les activités suivantes ont de multiples variations possibles. Nous nous limitons donc à des descriptions générales, que didacticiens et auteurs sauront adapter au contexte visé.

L'instantané culturel

Il s'agit d'un fait lié à la date courante, écrit au tableau en français, de la même façon qu'une pensée du jour. Ça peut être aussi simple que « Samuel de Champlain est né à cette date en 1567 », ou « Il y a 12 ans aujourd'hui, la province de Québec élisait un gouvernement séparatiste », ou « Wayne Gretsky a 28 ans aujourd'hui ». Le professeur peut commenter ou non, suivant le temps disponible et les objectifs. (Voir Mollica, 1986)

Portraits

Tout le monde n'est pas favorablement disposé envers l'enseignement « romancé » : c'est avec des sentiments mélangés qu'on se rappelle les Thibaut de *Voix et Images de France*, les Beaumont du *Cours moyen de français* et bien d'autres. Ces programmes gardaient pourtant les mêmes personnages pendant trois ans de cours, êtres fictifs vivant en France et fermement incrustés dans la « classe moyenne ». Nous ne croyons pas que cette approche doive être jugée par l'échec relatif de ces modèles.

Nous préconisons un mélange de personnalités réelles ou fictives, représentant une certaine diversité de régions, d'âges, de conditions sociales : des vedettes du sport, du monde du spectacle ou de la politique, mais aussi des gens ordinaires. On peut les présenter en interview ou par un texte authentique illustrant un aspect culturel contemporain, sans toutefois oublier le quotidien, les fêtes, les événements joyeux.

Textes d'amorce

Les documents authentiques (articles, annonces, lettres, poèmes, affiches) devraient parsemer les manuels de FLS. Les possibilités abondent. Respectant une définition anthropologique de la culture et privilégiant le Canada contemporain, ces textes donneront un contexte à la langue. Les objectifs doivent être explicités clairement pour éviter une exploitation linguistique trop poussée.

Radio, télévision, film, vidéo et journaux

Les médias d'information, radio, télévision, journaux et revues, constituent ce qui est à la fois le plus immédiat et le plus vivant de la culture contemporaine. Il est évidemment souhaitable et même indispensable que les élèves aient accès à ces médias en français.

Les négociations en cours au niveau gouvernemental permettront sans doute bientôt de déterminer quelle exploitation des médias sera permise dans les écoles face aux droits d'auteurs.

En classe, l'utilisation de ces émissions (vidéos, articles ou chansons) doit être préparée méticuleusement. Les objectifs de cette utilisation doivent être clairs. Il existe de plus en plus de cours spécialisés pour l'enseignement de la langue seconde par les médias. Cette méthodologie inclut la segmentation, les scripts, la dramatisation, des grilles d'écoute et une évaluation.

Diapositives et films genre touristique

Bien des professeurss utilisent leurs propres diapositives de visites en régions françaises. Cet aspect personnel a un double effet positif : il montre non seulement la région, mais l'intérêt du professeur pour sa matière.

Les productions genre Office national du film traitant de gens, de régions, de pays ont aussi une place logique en classe. Les trousses d'utilisation accompagnant un film ou un module audio-visuel sont très utiles quand elles ont été élaborées par une équipe sensible aux besoins de l'enseignement.

Jeux de rôle

Le jeu de rôle est une improvisation spontanée impliquant deux ou plusieurs acteurs dans des rôles différents sur un thème donné. Dans un jeu de rôle, les participants jouent (ils font semblant).

Exemple d'un *jeu de rôle* à caractère culturel :

- Travailler dans un bureau bilingue : les rôles de réceptionniste, commis, clients, patron.

Les simulations

La simulation est conçue pour représenter un ou des aspects du monde extérieur. Quelques exemples de *simulation* à caractère culturel :

- Une situation où un élève essaie de convaincre le reste de la classe de laisser les Québécois se séparer et le reste du Canada se joindre aux États-Unis. Un autre élève ou groupe d'élèves

représenterait des fédéralistes soutenant le cas contraire. La simulation pourrait se conclure par un référendum.

Nous croyons que, dans un avenir plus ou moins éloigné, les deux techniques (jeux de rôle et simulations) deviendront très utiles pour communiquer une compréhension à la fois intellectuelle et affective de cet aspect de la culture canadienne-française que nous appelons « culture de situation » (LeBlanc, 1985). Cependant, justement parce qu'elles engagent les sentiments, ces deux techniques demandent une adresse considérable de la part du professeur. Nous conseillons la prudence et, règle générale, le recours à des mécanismes didactiques moins risqués.

Jeux à base culturelle

Les jeux (par exemple, *Trivial Pursuit, Au Canada, Explorations, Mille bornes*) offrent des façons différentes de présenter et d'apprendre des aspects de la culture. Leur utilisation peut aider à tenir compte de la diversité des styles d'apprentissage des élèves. Ces jeux vaudront dans la mesure de leur authenticité culturelle, de leur valeur pédagogique et pour autant qu'on puisse y jouer en français. Il faudra réserver chaque jeu à une année scolaire spécifique, puisqu'il s'agit d'une partie du programme et non d'une distraction passagère.

Imagerie

Bien des thèmes ou des projets peuvent être présentés de façon plus motivante si l'on prépare le terrain par la technique dite d'imagerie, empruntée à la psychologie : on demande aux élèves de fermer les yeux et de se faire un portrait mental : du Québec, par exemple, ou d'une famille française au Manitoba, d'un adolescent acadien. On présente ensuite le film ou les diapositives comme prévu.

Une variation du même concept est de demander aux élève d'écrire ce qu'ils savent au sujet d'un thème ou de faire un dessin. Au lieu de dire : « Aujourd'hui, on va parler des Franco-Manitobains », on dit : « Qui sont les francophones les plus près de vous? Écrivez ce que vous savez à leur sujet ». Au lieu de dire « Aujourd'hui, on va parler de la France », on dit : « Voici un papier blanc; dessinez la France; indiquez les pays, les montagnes, les mers qui y touchent .»

Camps culturels

Idéalement, chaque élève canadien devrait avoir l'occasion de vivre dans un milieu où on parle l'autre langue officielle. Cela implique la création de centres culturels où des groupes d'élèves passeraient une semaine par année, par exemple, en activités sociales, culturelles et sportives menées en français. De tels centres s'imposent, les échanges de foyers à foyers n'étant pas toujours possibles pour bon nombre d'élèves.

Les débats

Comme les jeux de rôle et les simulations, le débat est un mécanisme didactique exigeant. Si l'on vise l'épanouissement intellectuel et la compréhension en profondeur, les débats sont à considérer aux niveaux avancés.

On peut souvent atteindre un objectif culturel en transposant les questions traditionnelles. Un débat sur la question : « Qu'il soit résolu que les lois obligeant les postes de radio à jouer un pourcentage de musique canadienne soient abolies », par exemple, sensibiliserait les élèves aux questions de l'identité canadienne de façon plus subtile et moins risquée qu'un débat directement sur le bilinguisme.

Le voyage simulé

L'unité didactique *Initiation au voyage* de l'Étude nationale sur les programmes de français de base était fondée sur la notion de planification d'un voyage, par exemple au Vieux Montréal. Elle utilisait des documents publicitaires et sonores authentiques. Plus la simulation s'approche de la réalité, plus les éléments culturels vont ressortir, directement ou indirectement. Par exemple, il est probable que les préposés aux renseignements du bureau de tourisme de Montréal sont bilingues. À nos élèves avec un accent évidemment anglophone, parlerait-ils anglais ou français?

Le projet communicatif/expérientiel

La deuxième unité didactique échantillon de l'Étude nationale sur les programmes de français de base est un projet où la classe crée une entreprise commerciale imaginaire. En réalisant ce projet, les élèves vont découvrir bien des aspects socio-culturels du Canada bilingue : la publicité, les clients francophones, les clients bilingues, etc. Ce genre d'activité peut être une préparation spécifique au bilinguisme économique.

Modules complets genre O.I.S.E.

Les modules culturels préparés par l'Ontario Institute for Studies in Education (trousses comprenant des bandes audio, un cahier du maître, un cahier de l'élève, diverses suggestions d'activité et une bibliographie) représentent à nos yeux un ensemble logique. Que l'on soit d'accord ou non avec les contenus des différentes modules, l'approche est complète et l'exécution professionnelle. Notre sondage a indiqué une utilisation assez répandue de ces modules et le désir de modules de ce type adaptés aux capacités et aux intérêts des jeunes.

Les sons et lumière

La création d'une présentation « Sons et lumière » en français, avec diapositives, narration et musique française, n'est pas un projet modeste. C'est cependant un projet à considérer :

il exige et valorise d'autres talents que la pure intelligence scolaire. Préparé en équipe, sur des sujets allant du simple thème touristique à des questions socio-culturelles, un projet de ce genre pourrait s'avérer très motivant.

L'approche traditionnelle implique la recherche de photos et de renseignements, la prise de diapositives à partir des photos, le choix d'une approche, la rédaction d'une narration, la répétition puis la présentation à la classe et/ou au grand public. De nombreuses variations sont possibles.

Festivals et célébrations

Qu'il s'agisse du Carnaval de Québec ou de n'importe laquelle des nombreuses célébrations francophones, les professeurs n'attendent la permission de personne pour en parler en classe : il est logique de le faire. Le cadre du programme scolaire permettra de ne pas présenter la même fête chaque année à toutes les classes et d'établir le lien entre la fête et le quotidien.

Projet « emplois »

Le domaine 5.2 des contenus culturels s'intitule *Le bilinguisme en action.* Une des raisons d'être des programmes de français est de préparer les jeunes anglophones à travailler en situation bilingue. C'est ce que permet le projet « emplois ». Les élèves choisissent un ou deux emplois et apprennent le français essentiel pour y travailler. La dernière phase consiste à créer et dramatiser des situations de travail. Plus ces situations sont authentiques, plus elles préparent (et motivent) les élèves. Un aspect important de cette authenticité est la vraisemblance culturelle. Les élèves doivent savoir que tous les clients francophones ne parleront pas avec le même accent, n'auront pas le même niveau de langue ni la même attitude envers leurs efforts linguistiques. Si l'on résume les raisons qui expliquent ces différences, si l'on transmet les mécanismes socio-linguistiques qui permettront de se débrouiller, on transformera un programme de français « scolaire » en cours pratique.

La publicité

Notre société a transformé la publicité en une forme d'art appréciée par la plupart des jeunes. Dans cette perspective, il peut être intéressant de faire des projets liés à la publicité en français et de noter les similarités et les différences par rapport à la publicité équivalente en anglais. Les deux aspects sont significatifs.

CHAPITRE 7
L'ÉVALUATION

Notes sur l'évaluation des connaissances culturelles

Il appartient au groupe de Recherche et évaluation de définir les mécanismes d'évaluation pour l'ensemble du programme multidimensionnel, puisque l'évaluation doit intégrer tous les syllabi. Nous croyons cependant utile d'offrir ici quelques opinions touchant spécifiquement l'évaluation des contenus du syllabus culture.

De façon idéale, nous aurions poussé nos objectifs jusqu'à la spécificité d'objectifs de comportement. Les tests en auraient découlé presque automatiquement. Il serait souhaitable de pouvoir affirmer, par exemple, que l'élève de 9e année apprendra à distinguer les accents d'au moins 6 locuteurs sur 9, 3 de France, 3 du Québec et 3 de sa région; ou encore d'évaluer, à 10 % près, la proportion des francophones au Canada et dans sa région. Malheureusement, les ressources n'ont pas permis d'atteindre ce niveau de spécificité.

Tester les attitudes?

Seelye (1984) et bien d'autres ont proposé des tests pour vérifier les attitudes envers la culture cible. Quoique nous proposions l'objectif de favoriser la compréhension entre anglophones et francophones, nous suggérons fortement de tendre vers cet objectif sans pour autant tenter de le quantifier. Nous ne recommandons pas de tests d'attitudes comme partie de l'évaluation

sommative. Tout au plus les professeurs pourraient-ils utiliser ce genre de sondage pour identifier les besoins, toujours avec beaucoup de prudence.

Nous croyons qu'un enseignement efficace et positif du français qui attire l'attention sur les faits essentiels du bilinguisme canadien et qui présente honnêtement les francophones aura un effet positif. Mais il ne faudrait jamais qu'un élève puisse croireque sa note et sa promotion dépendent d'une expression d'affection envers l'autre groupe linguistique.

Tester les faits

Nous misons beaucoup sur les faits essentiels concernant les francophones de la région, du Québec et du Canada en priorité, mais aussi de la France et de la francophonie dans le monde. Nous croyons que ces faits peuvent et doivent faire partie de l'évaluation. Il est important de faire le partage entre les faits de base et les faits divers. Nous favorisons les tests objectifs qui mettent en lumière la discrimination et l'assimilation globale. Ce n'est pas en faisant échouer à son examen un élève qui n'a pas retenu le chiffre exact de la population de Chicoutimi ou la date de la mort de Champlain qu'on avancera l'appréciation de la francophonie ou la connaissance du français. En choisissant A, B, C, ou D, ou en indiquant VRAI ou FAUX, l'élève peut démontrer son attention pendant les activités culturelles sans devoir régurgiter chaque fait. De la même façon, *les projets* sont particulièrement appropriés, surtout quand il existe des ressources raisonnables pour une recherche en français.

« Vrai ou faux »

Les exercices genre VRAI ou FAUX méritent une attention particulière. Ils peuvent servir a) d'amorce à l'élément culturel; b) de motivation à des élèves rendus curieux de connaître « la bonne réponse »; c) de stimulation à la discussion; d) de test; e) de formation pour les professeurs, puisque leurs manuels donneraient la bonne réponse et fourniraient de façon condensée le contexte de la réponse.

Les projets et les présentations à thème culturel

Nous croyons qu'à l'enseignement magistral doit correspondre l'engagement personnel de l'élève. Les projets personnels et par équipes offrent bien des possibilités en ce sens. L'élève découvre les faits, les organise, fait valoir son point de vue. La note valorise ces efforts aussi bien que l'exécution linguistique.

Identification d'éléments culturels

Si les nouveaux programmes contiennent des documents écrits, visuels et sonores authentiques (comme ils le devraient), il est tout à fait normal que leur exploitation ne néglige pas l'élément culturel. Il va de soi que l'évaluation cherchera à vérifier le succès de cette exploitation.

Au début du projet, nous croyions que l'évaluation des éléments culturels serait peut-être notre plus difficile défi. Nous croyons maintenant que ce sera au contraire relativement facile, à condition de se limiter aux suggestions ci-dessus. Avec le temps et l'expérience, on saura perfectionner ces modestes débuts et y ajouter.

CHAPITRE 8
L'INTÉGRATION

Notes sur l'intégration du syllabus culture

Il appartient au directeur de l'Étude de faire le point sur l'intégration; nous croyons néanmoins utile d'offrir notre perspective touchant au syllabus culture. L'objectif cinq du syllabus culture affirme que le syllabus culture peut *« AMÉLIORER la cohérence de l'enseignement de la langue en lui donnant davantage un contenu socio-culturel. »*

Nous avons clairement affirmé notre conviction : la compétence verbale en français doit demeurer le principal objectif du programme de français de base. Les objectifs culturels non directement liés à la communication, si importants soient-ils, sont en principe réalisables ailleurs dans le programme scolaire. Pour mériter de figurer dans le programme de français de base, la culture doit compléter la mission communicative. C'est pourquoi nous nous opposons à l'enseignement de la culture française en anglais et parlons d'intégration dans tous nos documents.

Intégration du contenu

Pour le professeur, nous préconisons un matériel didactique très complet, qui intègre l'essentiel de la culture. Nous croyons insuffisants les « guides » et les trousses à « assembler soi-même ». Peu de choses sont plus complexes qu'agencer un contenu didactique pertinent.

C'est véritablement un travail d'expert. Pour réaliser ce programme intégré, il faudra soit quatre co-auteurs ou quatre équipes, soit des auteurs possédant à fond chaque syllabus. Chaque contenu sera filtré ou repris quatre fois.

La langue en contexte

L'évolution vers le « communicatif/expérientiel » représente un progrès important que le syllabus culture rendra contextuel et vivant. Les élèves pourront sortir de la classe et évoluer en êtres avertis dans le bilinguisme canadien. On étudie aux États-Unis et ailleurs une « langue étrangère » dont l'utilisation paraît plus ou moins éloignée dans l'espace et le temps. Il ne doit pas en être ainsi au Canada.

Nous percevons le français de base, autant que l'immersion, comme un cours voulant préparer les jeunes Canadiens à survivre et à vivre en situations bilingues et biculturelles. La recherche semble indiquer que l'immersion, malgré ses lacunes, réussit à inculquer un degré de confiance supérieur à l'immersion tardive et, bien sûr, au français de base. Cette confiance, ou son absence, est souvent déterminante pour l'anglophone dans une situation bilingue. Sans un sentiment de familiarité avec les francophones du Canada, avec leurs façons de parler et de voir les choses, nos élèves resteront intimidés et muets ou, guère mieux, sous l'impression d'être en mesure de parler français à Paris, mais pas au Lac Saint-Jean, à Saint-Boniface ou à Caraquet.

Intégration des objectifs

Il est commun de lire dans les guides ministériels que le français de base actuel veut permettre à l'élève de « fonctionner » dans une situation bilingue. Quoique les statistiques soient rares et peu fiables, bien des Canadiens estiment que cet objectif n'est pas souvent réalisé.

Nous croyons en la justesse de l'analyse et de la vision de Stern et des autres concepteurs du curriculum multidimensionnel. Les objectifs des quatre syllabi se complètent pour produire un programme efficace au Canada. Tout auteur, tout enseignant aurait avantage à avoir une philosophie globale de l'enseignement du français langue seconde au Canada intégrant ces objectifs dans un tout harmonieux, que ce soit pour mettre au point un programme ou pour enseigner.

Difficultés à surmonter

Nous croyons cette intégration réalisable parce que les meilleurs professeurs la font et l'ont

probablement toujours faite. Signalons cependant quelques problèmes à envisager :

Comment partager le temps?

Chaque syllabus aimerait avoir pour lui tout le temps disponible. C'est normal, mais évidemment impossible (quoique les heures cumulatives devront augmenter dans plusieurs systèmes scolaires. Bien peu de choses utiles peuvent s'accomplir en 150-300 heures.) Comment donc partager le temps? Certaines pratiques didactiques sont à considérer :

a)- Le français doit être la langue de communication, sauf rares exceptions, même pour les élèves entre eux. Ce n'est ni impossible ni déraisonnable de parler français dans la classe de français. Le problème du partage du temps sera déjà grandement résolu si, quoi qu'on fasse, tout se fait en français.

b)- Que la priorité soit clairement accordée à la communication verbale. Cela empêchera ou diminuera les exercices écrits à base grammaticale et un tas d'exercices ou de corrections prématurées du code grammatical.

c)- Que la lecture soit valorisée comme source d'information et comme moyen d'auto-apprentissage. Il se fera donc peu d'exploitation détaillée de chaque mot ou structure (un danger avec les textes authentiques). Nous accepterions que certains textes authentiques soient réécrits en vocabulaire contrôlé selon des critères établis par le syllabus langue, s'il paraît avantageux de le faire. Ces mesures en place, le contenu culturel figure comme contexte vivant de la langue. Un 10 % au primaire (4-6), un 15 % au premier cycle (7-9), et un 20 % au secondaire (10-12) nous paraîtraient raisonnables pour commencer.

Comment intégrer les approches?

Le problème est grandement réduit quand on embrasse l'objectif commun de compétence verbale. On veut communiquer en français des choses intéressantes et pertinentes. Les expériences proposées par les syllabi expérientiel, langue, et formation langagière auront souvent un aspect culturel qui les rendra plus authentiques.

Comment changer les habitudes?

C'est le problème de toute évolution. Il faut faire confiance à l'intégrité professionnelle des éducateurs pour qu'ils respectent la tendance pédagogique actuelle de centrer l'enseignement sur les besoins des élèves. Les pressions des parents et le temps feront le reste.

CHAPITRE 9
LA FORMATION

Notes sur la formation des maîtres

La question de la formation des maîtres pour l'enseignement efficace du curriculum multidimensionnel est traitée par un autre groupe de travail à qui nous avons déjà fourni ce que nous considérions les éléments propres au syllabus culture. Nous croyons utile de résumer ici les grandes lignes de ces éléments.

Les non-éducateurs n'apprécient peut-être pas toujours le nombre d'habiletés et de connaissances nécessaires à tout professeur mais variant évidemment selon la matière enseignée, l'approche et le niveau. Comment l'enseignement du syllabus culture selon l'approche préconisée modifierait-il les connaissances et les habiletés nécessaires aux professeurs?

Un matériel scolaire efficace

Comme nous l'avons affirmé ailleurs, nous croyons déraisonnable de proposer la formation ou le recyclage des professeurs de FLS pour les rendre tous capables de créer leur propre

programme culturel. Il est plus réalisable de les former à bien présenter un programme culturel intégré, un programme scolaire lui-même complet et « compétent ».

Notre vision d'un matériel efficace ne doit pas être confondue avec celle d'un matériel programmé ou à l'épreuve de tout professeur. Il s'agit simplement d'un programme façonné par des auteurs ayant les ressources nécessaires pour la recherche et la planification. L'enseignant devra le présenter, le faire vivre, même l'adapter au besoin, mais ne sera pas obligé de l'inventer.

La culture se fait en français

Il y aura plus de documents authentiques, on parlera d'accents régionaux, de faits culturels, de personnalités, de politique, d'assimilation, d'interaction culturelle. Le professeur dont le français n'est qu'adéquat pour les exercices traditionnels devra maîtriser graduellement un nouveau vocabulaire et apprendre à enseigner un contenu plus large, plus rattaché à la vie.

La culture visée est contemporaine et quotidienne

Le concept de « culture » est souvent lui-même stéréotypé. Le professeur de français devra savoir véhiculer les éléments de culture du type présenté dans ces pages qui trouveront éventuellement leur place dans les nouveaux programmes. Il devra aussi établir un lien dans son esprit entre le cours et la vie future des élèves dans un Canada changeant.

Le Canada français est privilégié

Quoique l'on préconise des manuels scolaires très complets, les enseignants sentiront le besoin personnel de bons cours en histoire canadienne, en littérature canadienne-française et un cours qu'on pourrait appeler « les fondements du bilinguisme canadien ». Il est probable qu'un enseignant arrivant, disons, de la France, ne sera pas compétent pour enseigner la culture canadienne. La chose peut aussi se produire pour nous. C'est pourquoi nous proposons un tel cours.

Vivre en français

Un enseignant de français qui ne lit jamais de revue ou de journal français, qui n'écoute jamais de radio-télévision française, qui n'achète jamais de disque français et qui ne

s'intéresse à aucune question culturelle sera difficilement efficace. Ces choses font partie de sa formation continue. Si la culture française n'est pas intéressante à vivre, pourquoi les élèves se prépareraient-ils à la vivre? Si le français est une langue morte pour le professeur, il en sera de même pour les élèves. L'employeur a aussi ses responsabilités pour ce qui est d'assurer la présence d'un matériel culturel pertinent et actuel dans les écoles.

Voyager

Des recherches sérieuses indiquent que le fait d'avoir voyagé donne un grand avantage au professeur, une ouverture d'esprit difficile à obtenir autrement. Cela ne se commande pas, mais on peut penser à des encouragements, à des incitations dans ce sens.

Sensibilité et bon sens

Il est évident que l'on va toucher des sujets délicats. Tous ne sont pas du même avis au sujet des questions culturelles. Le professeur habitué à enseigner des éléments neutres tels les verbes verra peut-être son savoir-faire mis davantage à l'épreuve. En certains cas, les coordonnateurs devront aider le professeur dans ce domaine comme ils le font dans les autres.

Des formateurs formés

Les cours de méthodologie en langue seconde devront devenir plus canadiens et prendre plus d'ampleur dans les programmes de formation et de recyclage. Logiquement, pour effectuer la formation des maîtres, il faut des formateurs et des formateurs de formateurs. Cela devra recevoir la plus grande priorité.

BIBLIOGRAPHIE

Abdalah, M., (1983), « La Perception de l'autre », *Le Français dans le monde*, 181, novembre/décembre (numéro spécial traitant de culture).

Alvarez, G. (1987), « Culturel et interculturel dans l'enseignement des langues vivantes » dans *Le Français langue seconde*, Calvé et Mollica, CMLR.

Amyot, M., (1984), *Le Statut culturel du français au Québec*, Québec, Éditeur officiel du Québec.

Asher, J., (1969), « The Total Physical Response Approach to Second Language Learning », *The Modern Language Journal*, LIII,1: 3-7.

Baskauskas, L., (ed.), (1986), *Unmasking Culture. Cross-cultural Perspectives in the Social and Behavioral Sciences*. Novato, CA: Chandler & Sharp, Publishers, Inc.

Berkowitz, S. D. and R. K. Logan, (ed.), (1978), *Canada's Third Option*, Macmillan Company of Canada Ltd.

Berton, P., (1982), *Why We Act Like Canadians*. Toronto: McClelland & Stewart.

Bouchard, J., (1978), *Les 36 cordes sensibles des Québécois*, Montréal, Éditions Héritage.

Breton, Reitz, & Valentine, (ed.), (1980), *Cultural Boundaries and the Cohesion of Canada*, Institute for Research on Public Policy.

Brimlow, P., (1986), *The Patriot Game*, Key Porter Books.

Brooks, N., (1973), *Parameters of Culture*, Hartford, Conn. State Dept. of Education.

Bruner, J., (1985), « Vygotsky: a historical and conceptual perspective. » In James V. Wertsch, ed. *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 21-34.

Bruno-Jofre, R., (1987), *Canadian Values*. Report to the Secretary of State. University of Calgary: Dept. of Curriculum and Instruction; Ottawa and Calgary: Secretary of State.

Callwood, J., (1983), *Portrait of Canada*. Markham, Ont.: PaperJacks.

Camilleri, C., (1986), *Cultural anthropology and education*. London: Kogan Page in association with UNESCO, Paris.

Cowan, G.K., (1984), *Mon pays, le Canada*, Saint-Lambert (Québec), Héritage Amérique.

Cultures - Vol. IV, 1977 (publication UNESCO).

Daniel, F., and Riddoch, S., (1985), *Our Canada: A Social and Political History*, Toronto: McLellan & Stewart.

Desbarats, P., (1965), *The State of Quebec: A Journalist's View of the Quiet Revolution*. Toronto: McClelland & Stewart.

Deveau, J. A., (1983), *Notre héritage acadien*, Université Sainte-Anne, N.-É.

Doern, R., (1985), *The Battle over Bilingualism: the Manitoba Language Question 1983-85*. Winnipeg: Cambridge Publishers.

Drouin, M., and Bruce-Briggs, B., (1978), *Canada Has a Future*. Toronto: McClelland & Stewart.

Elkin and Handel : (1972), *The Child and Society; the problem of Socialization*, Random House.

Explorations. L'univers des langues/The World of Languages. Une trousse disponible du Commissaire aux langues officielles; destinée aux jeunes de 12 ans et plus, gratuite.

Frye, N., (1982), *Divisions on a Ground: Essays on Canadian Culture*. House of Anansi Press Ltd.

Gardner, R. C., et al., (1976), Second Language Learning: A Social Psychological Perspective. *The Canadian Modern Language Review* 32,3:198-213.

Globerman, S., (1983), *Cultural Regulation in Canada*, The Institute for Research on Public Policy.

Goldstein, T., (1986), *Notes on some provincial documents on teaching culture in the Core French classsroom*, unpublished document for NCFS.

Gramont, S. de, (1969), *The French: Portrait of a People*. New York: Putnam's & Sons.

Gwyn, R., (1985), *The 49th Paradox: Canada in North America*. Toronto: McClelland & Stewart.

Halliday, M.A.K., (1975), *Learning How to Mean. Explorations in the Development of Language*. London: Arnold.

Hamers, J., et Blanc, M., (1985), *Bilingualité et bilinguisme*, Bruxelles, Pierre Mardaga, éditeur.

Haslett, K., and Samuels, B.A., (1984), *Understanding Culture*. Scarborough: Prentice-Hall.

Heffernan, P.J., (1980), *Teaching about French-Canadians outside Quebec: A Practical Teacher Guide*, unpublished master's thesis, SFU.

Hirsch, E.D., (1987), *Cultural Literacy*, Boston: Houghton Mifflin Co.

Hodgett & Gallagher, (1978), *Teaching Canada for the 80's*. Toronto: O.I.S.E.

Integrating Cultural Concepts into Second Language Instruction: A Case Study Approach. Pilot edition (1985), Edmonton: Language Services, Alberta Education.

Jacobs, J., (1981), *The Question of Separatism: Quebec and the Struggle over Sovereignty* New York: Vintage Books.

Kaplay, D., and Manners, R., (1972), *Culture Theory:* Prentice Hall.

Krashen, S., (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.

Lachapelle, R., and Henripin, J., (1982), *The Demolinguistic Situation in Canada : Past Trends and Future Prospects*. Translated by Deirdre A. Mark. Montreal: Institute for Research on Public Policy.

Lado, R. (1957), *Linguistics across cultures*. Ann Arbour: U. of Michigan.

Laferrière, M., (1985), « Race, Culture and Ideology in Canadian Education ». Special issue of *International and Comparative Education*, 14(1).

Lambert, W., (1974) « Culture and Language as factors in Learning and Education » dans Aboud et Meade, (ed.), *Cultural Factors in Learning and Education*, Bellingham, Wash., Fifth Western Washington Conference on Learning.

La Politique québécoise du Développement culturel. (1978), Québec, Éditeur officiel du Québec.

LeBlanc, C., (1984), « The Core French Program; Proposal for Change », *Education Canada*, Vol. 24, no.2.

LeBlanc, C., (1986), « La culture de situation », unpublished document for NCFS.

LeBlanc, R., (1985), *et al., L'évaluation de la performance en langue seconde*, Ottawa, Éditions de l'Université d'Ottawa.

Lorimer, R.M., (1984), *The Nation in the Schools*. Toronto: OISE Press.

MacKenzie, J., (1987), *Les défricheurs d'eau*, N.S. Dept. of Education.

Malcolm, A.H., (1985), *The Canadians*. New York: Times Books.

Malles, J., et Young, J., ed, (1980), *Cultural Diversity and Canadian Education*. Ottawa: Carleton University Press.

Massey, N.B., (1971), *L'Image du Canada dans les écoles canadiennes*, Conseil des ministres canadiens de l'Éducation.

Massignon, G., (sans date), *Les Parlers français d'Acadie*, Paris, Librairie Klincksieck.

Monk, L., (1982), ed. *Canada With Love/Canada avec amour*. Toronto : McClelland & Stewart.

Porcher, L., (1980), *Lignes de force du renouveau actuel en D.L.E.*, Paris, Clé Internationale.

Rebuffot, J., and Frisson-Rickson, F., (1985), *La formation et le perfectionnement des professeurs en immersion : pour des critères nationaux.*, Rapport provisoire, Ottawa, ACPI/CAIT.

Saindon, J., (1985), *La Culture en immersion*, N.B. Dept. of Education.

Seelye, N., (1985), *Teaching Culture*. Lincolnwood, Illinois, U.S.A.: National Textbook Company.

Sestito, R., (1982), *The Politics of Multiculturalism*. St. Leanards, NSW, Australia : Centre for Independent Studies.

Shafer, B. C., (1978), *Faces of Nationalism*.

Stern, H. H., (1983), *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford University Press.

Shapson, S., (1985), « Post-secondary bilingual education: Identifying and adapting to the shift in second-language demands ». *Canadian Modern Languages Review*. 41, 5.

Sheppard, R., and Valpy, M., (1982), *The National Deal: The Fight for a Canadian Constitution*. Scarborough, Ont.: Fleet Books.

Têtu, M., (1987), *La Francophonie*, Montréal, Guérin.

Trofimenkoff, S.M., (1983), *The Dream of Nation: A Social and Intellectual History of Quebec*. Toronto: Gage Publishing Ltd.

Tylor, E.B., (1971), *Origine of Culture*. London: Murray.

Turi, G., (1971), *Une culture appelée québécoise*, Montréal, Éditions de l'Homme.

Vallières, P., (1971), *White Niggers of America*. Toronto: McClelland & Stewart.

Vanderburg, W.H., (1985), *The Growth of Minds and Cultures*. Kingston: McGill-Queens University Press.

Wallerstein, N., (1983), *Language and Culture in Conflict*. Reading, Mass. Don Mills, Ontario: Addison-Wesley Publ. Co.

Wardaugh, (1983), *Language & Nationhood: The Canadian Experience*. Vancouver: New Star Books.

Wilton, F., Obadis, A., Roy, R., Saunders, B., & Tafler, R., (1984), *National Study of French Immersion Teacher Training and Professional Development*. Ottawa: ACPI.

Zarate, G., (1983), « Objectiver le rapport culture maternelle/culture étrangère », *Le Français dans le Monde*, 181.

Documents de ministères de l'Éducation

-Département d'éducation, *Ensembles culturels* 1-3, Saint-Jean, Terre-Neuve, 1981.

-Département d'éducation, *Teacher's Manual for French 3201*, Saint-John's, Terre-Neuve, 1983.

-Ministère de l'Éducation, *L'enseignement de la culture en classe d'immersion*, Fredericton, Nouveau-Brunswick, 1985.

-Ministère de l'Éducation, *Programme d'études: primaires: français: classes d'accueil/ classes de francisation*, Québec (Québec), 1984 : les pages 183-201 traitent des activités socioculturelles.

-Ministère de l'Éducation, *Fêtes annuelles*, Toronto, Ontario, 1982.

-Ministère de l'Éducation, *Le multiculturalisme vécu*, Toronto, Ontario, 1977.

-Bureau de l'éducation française, *Culture : Modules : La rose des vents, le Manitoba, les provinces du Canada, Festival du voyageur, etc.*, Winnipeg, Manitoba 1985.

-Alberta Education, *French Canadian Culture/La Culture canadienne-française*, Edmonton, Alberta, Language Services Branch, 1979.

-Alberta Education, *French as a Second Language Handbook*, Edmonton, Alberta, Language Services Branch, 1980.

-Alberta Education, *Integrating Cultural Concepts Into Second Language Instruction: A Case Study Approach*, Edmonton, Alberta, Language Services Branch, 1985.

-Alberta Education, *French Supplementary Learning Resources: Grade 4-12*, Edmonton, Alberta, Language Services Branch, 1978 et 1986.

-Minister of Education, *Culture: Elementary French as a Second Language Resource Book*, Victoria, C.-B., 1982.

Achevé d'imprimer
en décembre 1990

sur les presses des
Ateliers graphiques Marc Veilleux
à Cap-Saint-Ignace (Québec)

pour l'Association
canadienne
des professeurs
de langues secondes

et

M
EDITEUR

Inspirée des travaux de H.H. (David) Stern, qui en fut d'ailleurs le premier directeur, l'Étude nationale sur les programmes de français de base avait comme objectif principal l'enrichissement de ces programmes par la mise en commun des connaissances et des expériences des spécialistes de ce type de cours dans les diverses provinces et par l'élaboration d'un curriculum multidimensionnel. Le Rapport final, dont le présent document fait partie, examine les incidences d'un tel curriculum aux plans de la langue, des activités communicatives/expérientielles, de la culture, de la formation langagière générale, de l'évaluation et de la formation des enseignants et présente une vision intégrée de ce que pourrait être l'enseignement du français langue seconde dans le cadre de ce genre de programmes enrichis.